

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS
INDIVÍDUOS:**

**Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no
Desenvolvimento das Crianças**

Maria Manuela Pessanha de Brito e Nóbrega

2005

**VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS
INDIVÍDUOS:**

**Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no
Desenvolvimento das Crianças**

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia sob
orientação do Professor Doutor Joaquim Bairrão Ruivo

Maria Manuela Pessanha de Brito e Nóbrega

Au milieu de l'hiver, j'ai découvert en moi un invincible été.

(Albert Camus. Retour à Tipasa. In *l'Été*)

RESUMO

Portugal é um dos países da União Europeia que, apesar do crescimento económico verificado nos últimos anos, continua a apresentar algumas assimetrias em termos sociais acentuadas pela recente crise económica e financeira. Estas assimetrias têm-se reflectido na vida das famílias e das crianças e têm condicionado as políticas educativas e sociais, principalmente as que se referem à infância. Embora a desvantagem socio-económica apareça estatisticamente associada a um aumento no risco de ocorrerem perturbações no desenvolvimento das crianças, o que está em causa é o facto destes aspectos de carácter social conduzirem a variações na qualidade do ambiente familiar. Desta forma, o mecanismo de risco próximo decorrerá da baixa qualidade dos cuidados prestados e não da situação de desvantagem social.

Partindo do estudo dos contextos de socialização, família e creche, em que se processava o desenvolvimento de 120 crianças residentes no Distrito do Porto, o objectivo principal deste trabalho foi o de examinar a influência da qualidade destes contextos no desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem destas crianças. Interessava-nos, muito particularmente, verificar em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderia contribuir para promover o desenvolvimento das crianças provenientes de contextos familiares pouco estimulantes e desfavorecidos.

Apesar da idade precoce das crianças estudadas e, particularmente, no que respeita ao grupo de crianças consideradas em risco, os resultados obtidos evidenciaram os efeitos da qualidade do ambiente familiar no seu desenvolvimento apontando, também, para a ausência de influências significativas da qualidade das creches participantes nos seus resultados desenvolvimentais. Esta quase ausência de efeitos poderá ser atribuída, em parte, à baixa qualidade evidenciada pelas salas de creche. Estes resultados apontam para a necessidade de se melhorar a qualidade dos cuidados prestados às crianças mais novas e, especialmente, às que se encontram em situação de maior vulnerabilidade através de esforços sistemáticos no sentido de melhorar o processo educativo, bem como aspectos estruturais e características dos prestadores de cuidados, através da mobilização de recursos adicionais.

RÉSUMÉ

Le Portugal est un pays de l'Union Européenne qui, malgré la croissance économique des dernières années, présente des asymétries sociales accentuées par la récente crise financière et économique. Ces asymétries se sont peu à peu reflétées dans les vies des familles et des enfants et ont conditionné les politiques éducatives et sociales, surtout celles qui se rapportent à l'enfance. Si le désavantage socio-économique est statistiquement associé à l'augmentation du risque de l'occurrence de perturbations dans le développement des enfants, c'est surtout parce que ces aspects sociaux conduisent à des variations dans la qualité de l'environnement familial. Ainsi, le mécanisme de risque proche advient-il du peu de qualité des soins dispensés et non du désavantage social.

Partant de l'étude des contextes de socialisation, famille et crèche, où se déroulait le développement de 120 enfants habitant le District de Porto, le principal objectif de ce travail a été d'examiner l'influence de la qualité de ces contextes dans le développement cognitif, social et langagier de ces enfants. Vérifier comment la qualité des crèches pouvait contribuer à la promotion du développement des enfants issus de familles peu stimulantes et défavorisées nous intéressait tout particulièrement.

Malgré l'âge précoce des enfants étudiés et dans le cas particulier des enfants considérés en risque, les résultats ont mis en évidence les effets dans le développement de la qualité de l'environnement familial et ont indiqué également l'absence d'influences significatives de la qualité des crèches participantes dans ces résultats. Partiellement, nous pouvons attribuer cette presque totale absence d'effets au peu de qualité des salles de crèche. Ces résultats montrent le besoin d'améliorer la qualité des soins dispensés aux plus jeunes enfants, particulièrement à ceux qui sont plus vulnérables, grâce à des efforts systématiques visant à améliorer le processus éducatif ainsi que les aspects structurels et les caractéristiques de ceux qui dispensent ces soins à travers la mobilisation de ressources additionnelles.

ABSTRACT

Despite the recent economical growth, Portugal is one the European Union countries that continues to show some social asymmetries, accentuated by the recent economical and financial crisis. These asymmetries have had effects on families and children's lives and have constrained social and educational policies, especially those concerning early childhood. Although socio-economical disadvantage is statistically associated with an increase in the risk of child maladaptive developmental outcomes, these social features affect home environment quality. Subsequently, the proximal mechanism of risk originates from the low quality of care e not from social disadvantage.

Based on the study of family and day care socialization settings, in which 120 children, living in the District of Porto, were developing, the main goal of the present work was to examine the influence of those settings' quality on children' social, cognitive and language development. Of particular interest was to determine the extent to which day care quality could promote the development of children from less stimulating and disadvantaged families.

Results showed small to moderate effects of home environment quality on children' developmental outcomes and some small effects of day care quality. For those children considered to be at risk, day care quality was not statistically significantly associated with children' developmental outcomes although a small effect was found for social outcomes. These limited effects may be attributed, partly, to the low quality of care provided in the participating classrooms. The results of this study point to the need of promoting the quality of care provided to young children, especially those most vulnerable, through systematic efforts to improve the educational process, settings' structural features and care providers' characteristics, mobilizing additional resources.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa da minha vida académica, não poderia deixar de lembrar e de agradecer a algumas pessoas que desempenharam um papel decisivo na consecução deste trabalho.

Em primeiro lugar, uma palavra de agradecimento muito especial para o Professor Doutor Joaquim Bairrão, meu professor há mais de vinte e cinco anos, pelo seu incentivo, orientação e sabedoria. Quero, ainda, agradecer ao *meu professor* tudo o que me ensinou ao longo destes anos, principalmente o ter-me ensinado a aprender.

Em segundo lugar, quero agradecer a todas os colegas do CPDEC por estes anos de sã convivência e de troca de experiências. Um agradecimento especial aos restantes elementos da equipa que integrou o projecto "*A qualidade das interacções da criança em contexto familiar e de creche e a sua influência no desenvolvimento socio-cognitivo da criança*": Ana Isabel Pinto, Ana Susana Almeida, Cecília Aguiar, Leen Poppe, Maria da Paz Mascarenhas, Orlanda Cruz, Pedro Lopes dos Santos e Sílvia Barros. Desejo salientar os preciosos contributos da amiga e colega Cecília Aguiar que, sempre disponível para me ouvir e ajudar, não permitiu que *tropeçasse nos meus próprios pés*. Uma palavra de agradecimento, também, às instituições, educadoras, auxiliares de acção educativa e famílias que participaram neste estudo.

Em terceiro lugar, uma palavra de apreço à colega Manuela Abreu pela sua ajuda no sentido de não *assassinar* a língua francesa.

Finalmente, desejo lembrar a minha família e os meus amigos que têm sabido compreender os meus afastamentos e silêncios e têm estimulado este meu desejo de aprender.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO I - O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO.....	35
1. CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO	38
2. MODELOS FILOSÓFICOS DO DESENVOLVIMENTO.....	39
2.1. A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	45
2.2. O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	49
3. CONTRIBUTOS DA CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA A PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO.....	58
3.1. CONTRIBUTOS DO MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	60
CAPÍTULO II - VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS INDIVÍDUOS.....	65
1. VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA, DUAS FACES DA MESMA MOEDA? ...	71
1.1. A RESILIÊNCIA: HISTÓRIA DE UM CONCEITO	74
1.2. FACTORES E MECANISMOS DE RISCO E DE PROTECÇÃO	78
2. ESTUDO DA RESILIÊNCIA E DOS FACTORES DE PROTECÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	87
2.1. O ESTUDO DA RESILIÊNCIA E DOS FACTORES DE PROTECÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO.....	92

CAPÍTULO III - INFLUÊNCIA DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS

DE SOCIALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....97

1. OS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO	105
2. O QUE SE ENTENDE POR QUALIDADE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR?..	106
3. A AVALIAÇÃO DOS CONTEXTOS DE PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	111
3.1. QUAIS OS OBJECTIVOS QUE NORTEIAM A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS EXTRA-FAMILIARES?	111
3.2. A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA PRESTAÇÃO DE CUIDADOS	113
4. A QUALIDADE DA PRESTAÇÃO EXTRA-FAMILIAR DE CUIDADOS: FACTORES INTERMEDIÁRIOS	115
5. INFLUÊNCIA DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS EXTRA-FAMILIARES DE PRESTAÇÃO DE CUIDADOS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS ...	123

CAPÍTULO IV - SITUAÇÃO DOS CUIDADOS PRESTADOS À INFÂNCIA EM

PORTUGAL E OBJECTIVOS DO ESTUDO.....146

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CUIDADOS PARA A INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	149
1.2. SITUAÇÃO ACTUAL DA PRESTAÇÃO EXTRA-FAMILIAR DE CUIDADOS EM PORTUGAL.....	154
2. CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO.....	155
3. OBJECTIVOS DO ESTUDO	158

CAPÍTULO V - MÉTODOS.....163

1. PARTICIPANTES	167
1.1. AS CRECHES.....	167
1.1.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES	168

1.1.1.1. <i>DIMENSÃO DAS CRECHES</i>	168
1.1.1.2. <i>ASPECTOS DE ORDEM SOCIO-ECONÓMICA</i>	169
1.1.1.3. <i>ASPECTOS DE PLANIFICAÇÃO E DE ACTUAÇÃO</i>	170
1.1.1.4. <i>CARACTERÍSTICAS DOS DIRECTORES DAS CRECHES</i>	171
1.1.2. <i>CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DAS CRECHES</i>	172
1.1.2.1. <i>DIMENSÃO DAS SALAS</i>	172
1.1.2.2. <i>ASPECTOS PESSOAIS E SOCIAIS</i>	172
1.1.2.3. <i>ASPECTOS DE PLANIFICAÇÃO E ACTUAÇÃO</i>	174
1.2. <i>AS CRIANÇAS</i>	175
1.3. <i>AS FAMÍLIAS</i>	176
1.3.1. <i>CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DAS FAMÍLIAS</i>	176
1.3.1.1. <i>COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR</i>	177
1.3.1.2. <i>ESTATUTO SOCIO-PROFISSIONAL DOS PAIS DAS CRIANÇAS</i>	177
1.3.1.3. <i>SITUAÇÃO ECONÓMICA DO AGREGADO FAMILIAR</i>	180
1.3.1.4. <i>CONDIÇÕES DE VIDA DA CRIANÇA</i>	180
1.3.2. <i>HISTÓRIA DA PRESTAÇÃO DE CUIDADOS</i>	181
2. INSTRUMENTOS	182
2.1. <i>AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DAS CRECHES</i>	182
2.1.1. <i>QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS</i> <i>(QSC; ECCE, 1997)</i>	182
2.2. <i>AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS CRECHES</i>	183
2.2.1. <i>INFANT/TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE (ITERS; HARMS, CRYER,</i> <i>& CLIFFORD, 1990)</i>	183
2.3. <i>CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DAS FAMÍLIAS</i>	186
2.3.1. <i>QUESTIONÁRIO À FAMÍLIA (QF; ECCE, 1997)</i>	186
2.4. <i>AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR</i>	187
2.4.1. <i>HOME OBSERVATION FOR MEASUREMENT OF THE ENVIRONMENT INVENTORY</i> <i>(HOME; CALDWELL & BRADLEY, 1984)</i>	187
2.4.2. <i>QUESTIONÁRIO DE RASTREIO DO AMBIENTE FAMILIAR (HOME SCREENING</i> <i>QUESTIONNAIRE; COONS, GAY, FANDAL, KER, & FRANKENBURG, 1981)</i>	191
2.5. <i>AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS</i>	195

2.5.1. <i>ESCALA DE PERSONALIDADE DA CRIANÇA (CHILDHOOD PERSONALITY SCALE;</i> DIBBLE & COHEN, 1974)	195
2.6. AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	199
2.6.1. <i>ESCALAS DE DESENVOLVIMENTO MENTAL DE RUTH GRIFFITHS (GRIFFITHS,</i> 1984; GRIFFITHS, 1986)	199
2.6.2. <i>Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland (Vineland Adaptive</i> <i>Behavior Scales; Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984).</i>	202
3. PROCEDIMENTO	206
3.1. TREINO DE APLICAÇÃO	206
3.2. RECOLHA DE DADOS	207
4. ANÁLISES	209

CAPÍTULO VI - RESULTADOS: A QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO.....211

1. A QUALIDADE DAS CRECHES	213
1.1. ASPECTOS ESTRUTURAIS DAS CRECHES	213
1.1.1. CARACTERÍSTICAS DAS SALAS	213
1.1.2. CARACTERÍSTICAS DOS RESPONSÁVEIS PELAS SALAS.....	216
1.2. A QUALIDADE GLOBAL DAS SALAS	218
1.3. RELAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS ESTRUTURAIS E A QUALIDADE GLOBAL DAS SALAS DE CRECHE	221
1.4. INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS NA QUALIDADE DAS SALAS DE CRECHE	223
2. A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR	226
2.1. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DA FAMÍLIA.....	226
2.2. A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR.....	228
2.3. RELAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DA FAMÍLIA E A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR	235
2.4. INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DA FAMÍLIA NA QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR	237

3. RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DA CRECHE E DO AMBIENTE FAMILIAR	
.....	239

CAPÍTULO VII - RESULTADOS: EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	239
---	------------

1. OS RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS DAS CRIANÇAS	243
1.1. RESULTADOS OBTIDOS NA ESCALA DE RUTH GRIFFITHS	243
1.2. RESULTADOS OBTIDOS NA ESCALA DE VINELAND	244
2. RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	251
3. RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DAS CRECHES E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	256
4. EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	259
5. PAPEL MEDIADOR DAS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO E OS RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS	262

CAPÍTULO VIII - RESULTADOS: EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS CONSIDERADAS <i>EM RISCO</i>.....	273
--	------------

1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA SEGUNDA FASE DO ESTUDO	279
1.1. AS CRIANÇAS DA SEGUNDA FASE DO ESTUDO	280
1.1.1. RESULTADOS OBTIDOS NAS ESCALAS DE RUTH GRIFFITHS.....	280
1.1.2. RESULTADOS OBTIDOS NAS ESCALAS DE VINELAND.....	281
1.2. AS FAMÍLIAS DA SEGUNDA FASE DO ESTUDO	281
1.2.1. CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DAS FAMÍLIAS.....	282

1.2.2. A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR	284
1.3. AS CRECHES.....	284
1.3.1. DIMENSÃO DAS SALAS	285
1.3.2. CARACTERÍSTICAS DOS ADULTOS RESPONSÁVEIS PELAS SALAS	285
1.3.3. A QUALIDADE DAS SALAS	286
2. RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DAS CRECHES E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA SEGUNDA FASE DO ESTUDO	286
3. EFEITOS DA QUALIDADE DAS CRECHES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA SEGUNDA FASE DO ESTUDO	287
4. PAPEL MODERADOR DA QUALIDADE DAS CRECHES NA RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR E OS RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS DAS CRIANÇAS DA SEGUNDA FASE DO ESTUDO	289
CAPÍTULO IX - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	290
1. QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO, FAMÍLIA E CRECHE, SE ENCONTRAVAM ASSOCIADOS À SUA QUALIDADE GLOBAL?	294
1.1. A QUALIDADE DAS CRECHES	294
1.2. A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR.....	305
2. EXISTIA UMA RELAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO FAMILIAR E A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EXTRA-FAMILIARES DE PRESTAÇÃO DE CUIDADOS?	311
3. QUAIS OS EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO, FAMÍLIA E CRECHE, NOS RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS DAS CRIANÇAS ESTUDADAS?.....	297
4. EM QUE MEDIDA AS CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS CONTRIBUÍAM PARA EXPLICAR OS EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE	

SOCIALIZAÇÃO NOS RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS DAS CRIANÇAS NELES INTEGRADAS?	318
5. NO CASO DAS CRIANÇAS QUE SE ENCONTRAVAM EM SITUAÇÃO DE MAIOR VULNERABILIDADE, EM QUE MEDIDA A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EXTRA-FAMILIARES DE PRESTAÇÃO DE CUIDADOS MODERAVA A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR E OS RESULTADOS DESENVOLVIMENTAIS DESSAS CRIANÇAS?.....	322
CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	333

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comparticipações Auferidas pelas Creches.....	169
Tabela 2. Estado Civil da Mãe.....	178
Tabela 3. Nível Educacional da Mãe.....	178
Tabela 4. Situação Profissional da Mãe.....	179
Tabela 5. Nível Educacional do Pai.....	179
Tabela 6. Rendimento Económico do Agregado Familiar.....	180
Tabela 7. Consistência Interna das Sub-Escalas da ITERS.....	186
Tabela 8. Consistência Interna das Sub-Escalas da HOME.....	190
Tabela 9. Correlações entre as Sub-Escalas e o Valor Total da HOME.....	191
Tabela 10. Consistência Interna da Escala Total e Factores da EPC.....	199
Tabela 11. Consistência Interna das Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths.....	202
Tabela 12. Correlações entre os Domínios e o Índice Global de Comportamento Adaptativo.....	205
Tabela 13. Consistência Interna das Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland.....	206
Tabela 14. Dimensão das Salas de Creche.....	215
Tabela 15. Rácio Adulto-Crianças.....	216
Tabela 16. Características das Responsáveis pelas Salas.....	217
Tabela 17. Resultados obtidos nos Itens da ITERS.....	219
Tabela 18. Qualidade Global das Salas de Creche.....	220
Tabela 19. Correlações entre as Características e a Qualidade das Salas.....	221
Tabela 20. Correlações entre as Características das Responsáveis e a Qualidade das Salas.....	222
Tabela 21. Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas da Qualidade Global das Salas.....	224
Tabela 22. Características Socio-Demográficas da Família.....	227
Tabela 23. Resultados Obtidos na HOME.....	228

Tabela 24. Qualidade do Ambiente Familiar de acordo com o Tipo de Creche, Grupo/sala e Sexo das Crianças.....	231
Tabela 25. Qualidade do Ambiente Familiar de Acordo com as Características Socio-Demográficas da Mãe.....	233
Tabela 26. Qualidade do Ambiente Familiar de Acordo com as Características Socio-Demográficas do Pai.....	234
Tabela 27. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Criança e da Família e a Qualidade do Ambiente Familiar.....	236
Tabela 28. Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas da Qualidade Global do Ambiente Familiar.....	238
Tabela 29. Idades Desenvolvimentais das Crianças.....	244
Tabela 30. Quocientes de Desenvolvimento.....	244
Tabela 31. Resultados obtidos na Vineland.....	245
Tabela 32. Características de Temperamento das Crianças.....	245
Tabela 33. Correlações entre Temperamento e Idade Cronológica das Crianças.....	246
Tabela 34. Idades Desenvolvimentais das Crianças de acordo com o Tipo de Creche.....	248
Tabela 35. Correlações entre o Temperamento e os Resultados da Griffiths..	250
Tabela 36. Correlações entre o Temperamento e os Resultados da Vineland.	251
Tabela 37. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Família e os Resultados da Griffiths expressos em Idades Desenvolvimentais.....	252
Tabela 38. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Família e os Resultados da Griffiths expressos em Quocientes de Desenvolvimento.....	253
Tabela 39. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Família e os Resultados da Vineland.....	253
Tabela 40. Correlações entre os Resultados da Griffiths e da HOME.....	254

Tabela 41. Correlações entre os Resultados da Griffiths, expressos em Quocientes, e da HOME.....	255
Tabela 42. Correlações entre os Resultados na Vineland e na HOME.....	256
Tabela 43. Correlações entre as Características Estruturais das Salas e os Resultados da Griffiths, expressos em Idades Desenvolvimentais.....	257
Tabela 44. Correlações entre as Características Estruturais das Salas e os Resultados da Vineland.....	257
Tabela 45. Correlações entre as Características das Educadoras e os Resultados da Griffiths.....	258
Tabela 46. Correlações entre as Características das Educadoras e os Resultados da Vineland.....	259
Tabela 47. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Griffiths.....	260
Tabela 48. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Vineland.....	261
Tabela 49. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Griffiths.....	263
Tabela 50. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Vineland.....	264
Tabela 51. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na CPS.....	265
Tabela 52. Análise Linear Hierárquica Relacionando as Dimensões de Temperamento com os Resultados Obtidos na Griffiths.....	266
Tabela 53. Análise Linear Hierárquica Relacionando as Dimensões de Temperamento com os Resultados Obtidos na Vineland.....	267
Tabela 54. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade do Ambiente Familiar com os Resultados Obtidos na Vineland controlando as Dimensões de Temperamento	268
Tabela 55. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade do Ambiente Familiar com os Resultados Obtidos na Griffiths controlando as Dimensões de Temperamento	270

Tabela 56. Idades Desenvolvimentais das Crianças de acordo com o Ambiente Familiar.....	276
Tabela 57. Quocientes de Desenvolvimento das Crianças de acordo com o Ambiente Familiar	277
Tabela 58. Resultados obtidos na Vineland de acordo com o Ambiente Familiar.....	278
Tabela 59. Idades Desenvolvimentais das Crianças da Segunda Fase do Estudo.....	280
Tabela 60. Quocientes de Desenvolvimento das Crianças da Segunda Fase do Estudo.....	281
Tabela 61. Resultados obtidos na Vineland das Crianças da Segunda Fase do Estudo	281
Tabela 62. Estado Civil da Mãe.....	282
Tabela 63. Nível Educacional da Mãe.....	283
Tabela 64. Situação Profissional da Mãe.....	283
Tabela 65. Nível Educacional do Pai	283
Tabela 66. Resultados Obtidos na HOME.....	284
Tabela 67. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade das Creches com os Resultados Obtidos na Griffiths.....	288
Tabela 68. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade das Creches com os Resultados Obtidos na Vineland.....	288

INTRODUÇÃO

NA Idade Média a mortalidade atingia cerca de metade das crianças com menos de cinco anos de idade. Actualmente, a morte durante a infância é um fenómeno relativamente raro, pelo menos no que respeita às sociedades ditas desenvolvidas. Ao longo do século vinte, à medida que os padrões e as expectativas relativas à prestação de cuidados disponibilizada às crianças e ao seu futuro melhoravam, o risco desenvolvimental passou a ser o alvo das atenções dos investigadores, dos profissionais e dos decisores políticos. Desta forma, o foco de interesse deslocou-se de preocupações de carácter quantitativo relativas à sobrevivência das crianças para preocupações de carácter qualitativo relativas ao desenvolvimento dessas crianças.

Na sociedade actual, tornou-se comum identificar algumas crianças como encontrando-se *em risco* de não conseguirem vir a ter sucesso na vida devido às adversidades que tiveram de enfrentar em idades precoces. Embora, na maior parte das situações, seja difícil distingui-las, estas adversidades podem ter origens biológicas ou ambientais. Quais os motivos que levam algumas crianças a ultrapassarem estas adversidades e a tornarem-se adultos produtivos e felizes? Como conseguem, perante tais forças adversas, não apenas sobreviver, mas, sobretudo, vencer? Por estranho que pareça, o termo utilizado para descrever este processo é o de *resiliência*. Esta resiliência pode ser perspectivada como *anticorpos* que protegem os indivíduos de forças capazes de impedir o curso normal de vida, mesmo dos considerados mais fortes (Sagor, 1996). Obviamente que ninguém questiona a necessidade de se fornecerem esses anticorpos às crianças, particularmente às que se encontram em maior risco; mas será possível fazê-lo de forma realista e eficaz?

Quando elegemos os conceitos de *vulnerabilidade* e de *resiliência* como nosso objecto de estudo, deparámo-nos com um problema central que é o da multiplicidade de áreas que coexistem no seu estudo. Se, por um lado, estes

conceitos podem ser predominantemente relacionados com as Ciências Humanas, da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia da Educação, por outro lado podem ser, também, uma área de intervenção social.

Ao longo das últimas décadas, têm sido apresentadas várias definições de *vulnerabilidade* e de *resiliência* às quais subjazem modelos teóricos que, progressivamente, têm vindo a enfatizar as interações entre a pessoa em desenvolvimento e os seus contextos de vida. Recentemente, Luthar, Cicchetti e Becker (2000: 543), definiram a resiliência como "*um processo dinâmico que enquadra uma adaptação positiva no âmbito de um contexto de adversidade significativa*". Os dois constructos subjacentes a esta definição, foram operacionalmente definidos no âmbito da pesquisa contemporânea: *Adversidade*, também referida como risco, engloba circunstâncias de vida negativas que têm sido associadas a dificuldades de adaptação por parte dos indivíduos; *Adaptação positiva* é, normalmente, definida em termos de comportamentos manifestos de competência social ou sucesso no desempenho, por parte dos indivíduos, de tarefas desenvolvimentais relevantes. Neste âmbito, destaca-se como relevante o papel que as características dos contextos desempenham enquanto factores de vulnerabilidade ou de promoção do desenvolvimento dos indivíduos que neles se encontram integrados. Em contraste com o interesse no estudo dos factores que aumentam o risco de os indivíduos apresentarem resultados desenvolvimentais baixos, tem vindo a verificar-se um interesse crescente na identificação das características do indivíduo e/ou do seu ambiente que se encontram relacionadas com a redução do risco e que podem, por consequência, consubstanciar-se como *factores de protecção*.

Numa época marcada pela recessão económica em que muitas crianças se encontram em situação de risco como resultado da quebra no rendimento das famílias, da redução dos serviços de saúde e de assistência social ou pelo facto de os pais se encontrarem desempregados, emerge como essencial determinar quais as políticas e programas que permitem prevenir os efeitos nefastos destes reveses no desenvolvimento das crianças de forma a que estas possam continuar a ser crianças ou, como diria Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986: 738), "*tornar e manter humanos os seres humanos*".

Durante a infância, nomeadamente durante os três primeiros anos de vida, a participação em contextos extra-familiares de prestação de cuidados de elevada qualidade aparece associada, de forma positiva e duradoura, aos posteriores resultados desenvolvimentais das crianças, principalmente daquelas que são oriundas de ambientes mais desfavorecidos ou menos estimulantes (Lamb, 1998). Esta assunção, de que os contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderiam constituir-se como uma oportunidade para as crianças que se encontravam em desvantagem económica e social, no sentido de aumentar as suas possibilidades de sucesso escolar, redimensionou o interesse pela qualidade da prestação extra-familiar de cuidados e pelo seu impacto no desenvolvimento das crianças.

Os estudos sobre a qualidade dos cuidados para a infância e sua influência no desenvolvimento das crianças têm procurado fundamentar-se no *Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano*, apresentado pela primeira vez em 1979 (Bronfenbrenner, 1979). A formulação mais recente deste modelo (Bronfenbrenner, 2004; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000) afigura-se particularmente adequada a este tipo de investigação. De acordo com esta conceptualização, o desenvolvimento humano é concebido como o produto de quatro componentes e das relações entre elas: processo, pessoa, contexto e tempo. O processo é o mecanismo primário do desenvolvimento que inclui as interações entre a pessoa em desenvolvimento e o meio envolvente. A influência deste processo no desenvolvimento varia em função das características das outras três componentes do modelo, denominadas pessoa (características biológicas e disposições), contextos ambientais (imediatos e distais, bem como as relações entre estes contextos) e períodos de tempo, nos quais os processos ocorrem (Bairrão, 2001).

Portugal é um dos países da União Europeia que, apesar do crescimento económico verificado nos últimos anos, continua a apresentar desigualdades sociais acentuadas pela recente crise económica e financeira. Estas assimetrias têm-se reflectido na vida das famílias e das crianças e têm condicionado as políticas educativas e sociais, principalmente as que se referem à infância. De acordo com os dados mais recentes, em 2001, cerca de 20% da população portuguesa encontrava-

se numa situação de risco de pobreza (Instituto Nacional de Estatística, 2004) e, destes, cerca de três quartos já tinha estado nessa mesma situação em pelo menos dois dos três anos anteriores, isto é, 15% da população enfrentava uma situação de risco de pobreza persistente. Por outro lado, de acordo com o relatório da OCDE (2004), cerca de 70% das mulheres com filhos pequenos encontrava-se integrada no mercado de trabalho. No respeitante à educação e cuidados prestados à infância no nosso país, constata-se que a taxa de cobertura da rede nacional de creches era aproximadamente de 19% (Bairrão & Almeida, 2002) e a taxa de cobertura da rede nacional de jardins de infância era de 73.9% (Ministério da Educação, 2002). Apesar das recomendações imanadas do relatório da OCDE (2002), no sentido de, no nosso país, se prestar mais atenção aos cuidados extra-familiares prestados a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos, não temos conhecimento de qualquer estudo que avalie as características e a qualidade desses serviços.

O trabalho que, agora, apresentamos, foi realizado no âmbito do projecto "*A qualidade das interações em contexto familiar e de creche e a sua influência no desenvolvimento socio-cognitivo das crianças*" desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto, entre Outubro de 2000 e Julho de 2004. O principal objectivo deste projecto de investigação foi o de estudar o envolvimento enquanto variável socio-cognitiva, em crianças com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses.

Partindo do estudo dos contextos de socialização, família e creche, em que se processava o desenvolvimento de 120 crianças residentes no Distrito do Porto, **o objectivo principal deste trabalho foi o de examinar a influência da qualidade destes contextos no desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem destas crianças.** Pretendíamos avaliar estes contextos no que diz respeito às suas características estruturais e à sua qualidade global no sentido de determinar quais as características estruturais destes contextos se encontravam associadas à sua qualidade global e perceber em que medida existia uma relação entre as características do contexto familiar e a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados. Pretendíamos, também, examinar quais os efeitos da

qualidade destes contextos de socialização nos resultados desenvolvimentais das crianças que neles se encontravam integradas e perceber em que medida estes efeitos podiam ser explicados pelas características destas crianças.

Uma vez que nos interessava, muito particularmente, verificar em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderia contribuir para promover o desenvolvimento das crianças provenientes de contextos familiares menos estimulantes ou desfavorecidos, pretendíamos, ainda, considerar de forma mais atenta, de entre todas as crianças estudadas, as consideradas em situação de maior vulnerabilidade no sentido de determinar se a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados desempenhava um papel moderador na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais dessas crianças.

No **primeiro capítulo** situamos o nosso estudo em termos teóricos, privilegiando uma visão do desenvolvimento que se enquadra num *Interaccionismo Holístico* de acordo com o qual os fenómenos psicológicos reflectem, tanto processos contínuos de interacção bidireccional entre a pessoa e o seu ambiente, como processos contínuos de interacção recíproca entre factores mentais, biológicos e comportamentais individuais (Magnusson & Stattin, 1998). No âmbito desta perspectiva salientamos o *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano* apresentado por Bronfenbrenner e Ceci (1994) e que nos serve de referência ao longo de todo o trabalho. Tendo em conta os aspectos chave deste modelo, realçamos os seus contributos para o estudo do desenvolvimento e as suas implicações para os profissionais da educação. Terminamos este capítulo salientando os contributos deste modelo para as áreas de prevenção e de intervenção, dando especial atenção à prevenção e intervenção junto de populações em risco.

O estudo do desenvolvimento dos indivíduos em risco tem catalisado o interesse dos investigadores e conduziu a que as pesquisas realizadas neste âmbito apresentem tendências claras no sentido de se estudarem as vidas destes indivíduos. Particularmente, é patente o interesse crescente nos efeitos dos contextos de vida do indivíduo no seu desenvolvimento, em especial quando esses contextos parecem colocar esse indivíduo em *desvantagem*. No **segundo capítulo**

abordamos a evolução de dois conceitos centrais no nosso trabalho, isto é, os conceitos de *Vulnerabilidade* e de *Resiliência* que consideramos como *duas faces da mesma moeda* e que têm sido descritos em termos da resposta dos indivíduos ao *risco*. Destacando-nos de modelos lineares de causa e efeito que procuram explicar de que forma o desenvolvimento dos indivíduos pode ser promovido ou prejudicado em virtude da presença de factores de risco ou de protecção referimo-nos aos mecanismos e processos subjacentes à acção desses factores. Tecemos, também, algumas considerações de carácter metodológico relativas ao estudo da resiliência e dos factores de protecção e destacamos o papel que as características dos contextos desempenham enquanto factores de vulnerabilidade ou de promoção do desenvolvimento dos indivíduos que neles se encontram integrados.

Ao abordarmos a importância que os contextos de vida têm no desenvolvimento dos indivíduos que neles se encontram integrados, não podemos deixar de referir a qualidade da prestação de cuidados como um aspecto crucial uma vez que o desenvolvimento da maior parte das crianças é afectado pela qualidade dos cuidados recebidos, tanto em casa como em instalações extra-familiares e pela forma de acordo com a qual a prestação de cuidados é ajustada ao desenvolvimento das crianças e às necessidades individuais (Lamb, 1998). No **terceiro capítulo**, após algumas considerações acerca da definição de contexto e do conceito de qualidade geral, apresentamos algumas formas através das quais este conceito pode ser operacionalizado. São ainda referidos alguns indicadores de qualidade que, de acordo com a pesquisa realizada a nível nacional e internacional, potenciam a adequação dos contextos às características das crianças neles integradas. Com base numa segunda geração de estudos, que começou a comparar os efeitos de diferentes tipos de prestação extra-familiar de cuidados nas crianças, apresentamos uma revisão dos principais resultados obtidos nessas pesquisas relativos às características desses contextos que mais implicações têm no desenvolvimento das crianças, em diferentes áreas. Terminamos este capítulo com algumas considerações acerca do futuro da investigação nesta área.

No **quarto capítulo** dedicamo-nos à evolução da prestação de cuidados e de educação para a infância em Portugal, destacando a prestação extra-familiar de cuidados para crianças dos zero aos três anos. Traçamos, também, um perfil do

contexto socio-económico português que serve de cenário à investigação que realizámos e que introduzimos neste capítulo. Referimos o enquadramento teórico que orientou o desenho do estudo e as questões de investigação colocadas.

O **quinto capítulo** é dedicado aos métodos: caracterizamos as creches, famílias e crianças que participaram no nosso estudo e descrevemos os instrumentos e os procedimentos utilizados na recolha dos dados. Terminamos o capítulo referindo-nos às análises utilizadas no tratamento dos dados.

Os **sexto, sétimo e oitavo capítulos** são dedicados à descrição dos resultados obtidos tendo em vista as questões de investigação que formulámos. No **sexto capítulo** descrevemos as salas de creche estudadas tendo em conta aspectos relativos ao grupo de crianças em geral (composição do grupo de crianças, espaços utilizados pelo grupo, características dos adultos responsáveis pelas salas, qualidade global) e comparamo-las tendo em conta alguns desses aspectos. Procuramos, também, dilucidar, de entre os aspectos estruturais, quais são os melhores indicadores da qualidade global das salas. Procedemos, também, à descrição das famílias estudadas tendo em conta as suas características socio-demográficas e a qualidade do ambiente familiar e comparamo-las com base em algumas destas características. Verificamos, ainda, quais as características socio-demográficas da família apresentam maior valor prognóstico relativamente à qualidade do ambiente familiar. Terminamos o capítulo explorando as relações entre as características do contexto familiar e a qualidade das creches. No **sétimo capítulo**, descrevemos as crianças estudadas em termos dos seus resultados desenvolvimentais, comparando-as tendo em conta algumas das suas características, assim como dos contextos em que se encontram integradas. Partindo da exploração das associações entre as características dos contextos de socialização e os resultados desenvolvimentais das crianças, verificamos quais os efeitos da qualidade desses contextos nos resultados desenvolvimentais destas crianças. Terminamos o capítulo explorando o papel mediador das características das crianças na relação entre a qualidade dos contextos de socialização e os seus resultados desenvolvimentais. No **oitavo capítulo**, dedicamos a nossa atenção a um grupo de crianças consideradas em situação de maior vulnerabilidade e que foram seleccionadas de entre o total de crianças que participaram no nosso estudo.

Referimos os critérios utilizados em ordem à selecção dessas crianças e descrevemo-las tendo em conta as suas características e resultados desenvolvimentais. Descrevemos, também, os contextos, família e creche, em que este grupo particular de crianças se encontra integrado. Verificamos, ainda, os efeitos da qualidade das creches nos resultados desenvolvimentais destas crianças. Terminamos o capítulo explorando o papel moderador da qualidade das creches na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais deste grupo particular de crianças.

Por fim, no **nono capítulo**, procedemos à discussão dos resultados e às conclusões.

CAPÍTULO I
O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO

À medida que a ciência e os cientistas se tornam mais sofisticados, os instrumentos, os conceitos e os métodos utilizados no âmbito de uma área disciplinar tornam-se, também, menos acessíveis e compreensíveis para os investigadores de outras áreas. Apesar de existirem paradigmas que são aceites de forma quase universal, no âmbito de uma área disciplinar particular, tais paradigmas emergem, apenas, com o decorrer do tempo.

Numa ciência como é a que se dedica ao estudo do desenvolvimento humano, o estado dos conhecimentos altera-se de forma rápida e contínua. Por definição, a Ciência do Desenvolvimento dedica-se ao *"estudo científico e sistemático das condições e processos que, ao longo do tempo, produzem continuidade e modificação nas características biopsicológicas dos seres humanos, seja ao longo do curso da vida, ao longo de sucessivas gerações, retrospectivamente em termos históricos, ou em termos prospectivos no que respeita às implicações para o curso do desenvolvimento no futuro"* (Bronfenbrenner & Evans, 2000: 117). Apesar do estatuto científico, da necessidade e da função das teorias, por si só, permanecerem estáveis através da história da ciência do desenvolvimento, não é possível ignorar a investigação realizada nesta área. Sem investigação, as teorias seriam exercícios vazios de significado. A investigação é realizada, muitas vezes, no sentido de responder a questões criadas pela própria ciência.

Uma teoria pode ser definida como um sistema de proposições que integram a informação existente e que conduzem à produção de informação nova. Uma das funções mais importantes de uma teoria é, assim, a de integrar os factos existentes e de os organizar em ordem a atribuir-lhes significado. A segunda função de uma teoria é a de fornecer um enquadramento que sustente a produção de nova informação. Qualquer estudo do desenvolvimento tem subjacente um conceito, implícito ou explícito, acerca da sua natureza. Estas assunções tomam, muitas

vezes, a forma de teorias que orientam a selecção de hipóteses, de métodos e de procedimentos de análise de dados. Desta forma, quando se analisa um conjunto de informações, pode-se, quase sempre, determinar se as características dessas informações coincidem ou se enquadram num conceito particular de desenvolvimento (Kaplan, 1966, 1983, *in* Lerner, 2002).

1. Conceito de Desenvolvimento

O significado do termo desenvolvimento tem suscitado o debate, tanto filosófico, como teórico, entre psicólogos e sociólogos. A existência de debate reflecte, por si só, a natureza do termo, isto é, que o conceito de desenvolvimento não é empírico. Se assim fosse, a análise de um conjunto de informações seria suficiente para evidenciar a ocorrência de desenvolvimento. No entanto, cientistas diferentes podem analisar o mesmo conjunto de informações e discordar acerca da evidência de desenvolvimento porque, na realidade, confrontam-se com um conceito teórico (Lerner, 2002).

Apesar das diferenças conceptuais, filosóficas e teóricas, que existem entre os cientistas, verifica-se algum consenso no que concerne às características que definem o conceito de desenvolvimento. No seu sentido mais lato, *"o desenvolvimento refere-se a modificação. No entanto, "modificação" e "desenvolvimento" não são termos equivalentes. Assim, apesar de o desenvolvimento implicar modificação, nem todas as modificações implicam desenvolvimento"* (Lerner, 2002: 16). Em ordem a serem consideradas desenvolvimentais, estas modificações deverão ser sistemáticas, organizadas e sucessivas, isto é, as modificações observadas num momento posterior são influenciadas, pelo menos em parte, pelas modificações ocorridas num momento anterior. Em resumo, *"o conceito de desenvolvimento implica modificações sistemáticas e sucessivas que ocorrem numa organização, ao longo do tempo"* (Lerner, 2002: 16). No mesmo sentido, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2004: 6964), no âmbito da teoria bioecológica, define desenvolvimento como *"o fenómeno da continuidade e da modificação nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto enquanto indivíduos, como enquanto grupos"*.

No entanto, uma compreensão completa do desenvolvimento humano só poderá ser alcançada através da integração da filosofia, da teoria, dos métodos e dos resultados da investigação realizada nesta área particular do conhecimento. Assim, não será despendendo dilucidar as diferentes assunções filosóficas que alicerçam o estudo do desenvolvimento. Neste sentido, será necessário examinar os diferentes modelos, ou visões do mundo, utilizados no estudo do desenvolvimento humano.

2. Modelos Filosóficos do Desenvolvimento

Ao longo das últimas décadas, diversos autores têm procurado explicar de que forma a teoria e a investigação são influenciadas por questões de ordem filosófica pertinentes para o estudo do desenvolvimento humano. Overton (1998), por exemplo, mostra-nos de que forma as concepções *de corte*¹ se encontram relacionadas com teorias que assentam numa separação entre os processos *nature* e *nurture*. No âmbito destas concepções um dos processos é considerado como possuindo uma influência preponderante, ou primária, no desenvolvimento, enquanto que o outro como um processo derivado ou secundário. Em consequência, esta posição atribui valor explicativo aos elementos considerados de forma individual ou segregada. Como refere Overton (1998: 115), "*tradicionalmente, os elementos são tratados como "causas" e as duas classes globais de elementos utilizadas para explicar a modificação são, por um lado, as causas ou os factores "biológicos" e, por outro, os "socioculturais"*". Por outro lado, Overton (*ibid.*) explica de que forma teorias, como por exemplo o contextualismo desenvolvimental, associadas a concepções relacionais, apresentam uma visão integrada dos processos *nature* e *nurture* perspectivando-os como inseparáveis e reciprocamente interactivos ao longo do curso da vida. No essencial, o contextualismo desenvolvimental assume que os seres humanos são activos e que o mundo que os rodeia, isto é a ecologia física e social da vida humana, é também activo. De acordo com esta perspectiva, os

1. Adopta-se o termo de *corte epistémico* proveniente da Filosofia como tradução de *split* utilizado originalmente por Overton (1998).

processos básicos do desenvolvimento envolvem a integração ou fusão destes aspectos, isto é, a pessoa e o seu contexto ou ecologia.

De acordo com a perspectiva contextual (Pepper, 1942, *in* Lerner, 2002), o organismo é concebido como um organismo em relação ou como um *organismo em transacção* com o contexto em que se encontra embebido. Estas relações ou transacções, que ocorrem ao longo do tempo, consubstanciam-se como o alvo da análise desenvolvimentalista e constituem o processo básico do desenvolvimento humano. Por outras palavras, o funcionamento psicológico e comportamental dos indivíduos é modelado pela integração da acção das pessoas sobre o mundo e pela acção do mundo sobre as pessoas (Brandtstädter, 1998, 1999, *in* Lerner, 2002). Mas, qual a origem destas acções? De forma geral, as origens do comportamento são, por um lado, a herança genética dos indivíduos (*nature*) e, por outro, as suas experiências e influências ambientais (*nurture*). No entanto, em consonância com a sua conceptualização acerca da natureza da vida humana, o contextualismo desenvolvimental sublinha que "*a origem das acções implicadas no desenvolvimento humano deriva de interacções dinâmicas entre "nature" e "nurture", isto é, as características biológicas (organísmicas) do indivíduo afectam o contexto (...) e, simultaneamente, as variáveis do contexto do mundo do organismo afectam as suas características biológicas*" (Lerner, 2002: 14). Uma vez que os indivíduos se encontram no centro destas acções recíprocas, ou interacções dinâmicas, eles próprios serão, através das suas acções, origem do seu próprio desenvolvimento. Assim, o contextualismo desenvolvimental aponta para uma terceira origem do desenvolvimento, o indivíduo.

Ainda de acordo com Lerner (*ibid.*), a interacção entre as variáveis biológicas e ambientais envolve a acção de variáveis ambientais, como por exemplo a nutrição e os cuidados de saúde, nas características dos indivíduos, tais como os processos maturacionais, o crescimento físico e o temperamento, e a acção destas características do organismo em aspectos do ambiente dos indivíduos tais como, por exemplo, a forma como os pais e os professores reagem perante uma criança com um temperamento activo ou passivo, ou cujo peso e altura se encontram acima ou abaixo da média para o seu grupo etário.

Magnusson e Stattin (1998) referem, também, que ao nível metateórico podem distinguir-se três modelos gerais relativos ao papel que o contexto ambiental desempenha nos funcionamento e desenvolvimento individuais: um modelo de *Causalidade Unidireccional*, o *Interaccionismo Clássico* e o interaccionismo moderno também designado como *Interaccionismo Holístico*. De acordo com o primeiro modelo, que enquadra uma visão mais tradicional do papel do ambiente no desenvolvimento, tanto o indivíduo como o ambiente são perspectivados como duas entidades separadas, sendo a relação entre ambos caracterizada por uma causalidade unidireccional, isto é, o ambiente é o factor considerado como causa principal do funcionamento individual. Esta visão dominou durante largo tempo, tanto a teoria, como a pesquisa realizada no âmbito desta área do conhecimento e encontra-se patente em teorias diferentes. Por exemplo, esta ideia está bem presente na célebre frase de Watson (1930: 82): "*Dêem-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem formadas e o meu próprio mundo para as criar e garanto-vos pegar numa qualquer à sorte e treiná-la para se tornar qualquer tipo de especialista que eu possa seleccionar - médico, advogado, chefe de vendas e, sim, até pedinte e ladrão, independentemente dos seus talentos, interesses, tendências, capacidades, vocações e raça dos seus antepassados*".

Já de acordo com o *Interaccionismo Clássico* o funcionamento individual resulta da interacção entre factores pessoais e ambientais realçando que o indivíduo e o seu ambiente formam um sistema global. Neste sistema, o indivíduo desempenha um papel activo, sendo a reciprocidade, em termos causais, a característica principal. Esta visão é dominante em diferentes perspectivas e pesquisas efectuadas, como é o caso, por exemplo, dos trabalhos realizados por Baldwin (Baldwin, 1890, *in* Magnusson & Stattin, 1998), por Stern (Stern, 1935, *ibid.*) e, em última análise, por Piaget e Kohlberg. Ainda de acordo com Magnusson e Stattin (1998: 693),

"Foram propostos e utilizados conceitos e formulações diferentes para o que designamos "interacção" e "interaccionismo": "transacção", "determinismo recíproco", (...), "processo-pessoa-contexto" e "contextualismo desenvolvimental". (...) A razão pela qual utilizamos os termos interacção e interaccionismo relaciona-se com o facto de que, em todas as outras

ciências da vida, estes termos encontram-se bem estabelecidos como representando um aspecto fundamental dos processos vitais dos organismos".

Finalmente, de acordo com uma perspectiva interaccionista moderna, designada por Magnusson e Stattin (1998) como *Interaccionismo Holístico*, os fenómenos psicológicos reflectem, tanto processos contínuos de interacção bidireccional entre a pessoa e o seu ambiente, como processos contínuos de interacção recíproca entre factores mentais, biológicos e comportamentais individuais. Esta perspectiva assenta, essencialmente, em quatro proposições. Em primeiro lugar, o indivíduo é visto como funcionando e desenvolvendo-se de forma global e integrada. Em segundo lugar, o funcionamento individual e a modificação desenvolvimental são descritos como processos complexos e dinâmicos. Em terceiro lugar, os funcionamento e desenvolvimento individuais são orientados por processos contínuos de interacção recíproca entre aspectos mentais, comportamentais e biológicos do funcionamento individual e aspectos sociais, culturais e físicos do ambiente. Por fim, o ambiente, que inclui o indivíduo, funciona e modifica-se através de processos contínuos de interacção recíproca entre factores sociais, económicos e culturais. De acordo com Magnusson e Stattin (*ibid.*), os trabalhos de Sameroff (1983, 1989) e o *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento* apresentado por Bronfenbrenner e Ceci (1994), entre outros, assentam nesta linha de pensamento, isto é, o interaccionismo moderno ou holístico.

Sameroff (1993, 1995), por seu lado, aborda as diferentes perspectivas do desenvolvimento enquadrando-as em quatro grandes categorias ou modelos. Assim, segundo este mesmo autor, *O Modelo Determinístico Constitucional do Desenvolvimento* englobaria todas as perspectivas que conceptualizam o desenvolvimento como uma manifestação de características que estão pré-formadas ou que interagem epigeneticamente. Trata-se, de forma clara, de um Modelo de Desenvolvimento ancorado na visão ou teoria psicológica que Altman e Rogoff (1987) denominaram como *Perspectiva dos Traços*, segundo a qual o desenvolvimento se define como a exteriorização de características intrínsecas ao próprio indivíduo, características estas determinadas geneticamente e cuja manifestação dependia de processos de maturação.

Este modelo foi, entretanto, contrariado por um modelo ambiental de descontinuidade, no qual cada estágio do desenvolvimento seria determinado pelo contexto particular em que esse desenvolvimento se realizasse. Trata-se do *Modelo Determinístico Ambiental do Desenvolvimento* (Sameroff, 1993, 1995), segundo o qual o desenvolvimento é visto como uma manifestação da aprendizagem. A aprendizagem poderia ser observada através das diferentes respostas do indivíduo, como função de contingências ambientais que se pensava controlarem estas respostas e que, por sua vez, poderiam ser, também, observadas (Sameroff, 1983). Riegel (Riegel, 1978, *in* Sameroff, 1993), que categorizou o desenvolvimento de acordo com o papel activo versus passivo desempenhado pela pessoa e pelo ambiente, enquadrou esta forma de perspectivar o desenvolvimento numa categoria que denominou de *Sujeito Passivo - Ambiente Activo* e que, segundo ele, poderia, também, ser ilustrada com as perspectivas skinnerianas de modificação de comportamento.

Estas posições expressas, por um lado, pelo Modelo Determinístico Constitucional e, por outro, pelo Modelo Determinístico Ambiental, combinaram-se por intermédio de um *Modelo Interaccionista do Desenvolvimento*, segundo o qual não existiria qualquer possibilidade de se considerar o desenvolvimento do indivíduo como independente do ambiente. Assim, cada novo estágio seria como que uma amálgama das características da criança e das suas experiências, embora nenhuma destas dimensões tivesse um valor prognóstico relativamente aos níveis de funcionamento posteriores. Ainda de acordo com este Modelo Interaccionista, se existe uma continuidade no desenvolvimento, ela deve-se à existência de uma continuidade nas relações que se estabelecem entre o indivíduo e o ambiente e não por se verificarem continuidades em cada um deles quando observados separadamente.

Ainda segundo Sameroff (1993, 1995), as conceptualizações mais recentes acerca do desenvolvimento incorporam os efeitos que o indivíduo exerce sobre o ambiente, isto é, acrescentam às contribuições independentes, do indivíduo e do ambiente, para o desenvolvimento, as características do ambiente que foram condicionadas pelo próprio indivíduo. Esta forma de se perspectivar o desenvolvimento, foi designada por este autor como *Modelo Interaccionista*

Recíproco do Desenvolvimento. Riegel (*ibid.*) enquadrou esta perspectiva do desenvolvimento na categoria que denominou como *Sujeito Activo - Ambiente Passivo*, exemplificando-a com a Teoria de Piaget, uma vez que este último via o indivíduo como um *construtor* do conhecimento, baseado na experiência com o ambiente.² O ambiente desempenharia um papel importante no desenvolvimento, mas não teria um papel activo na estruturação do pensamento ou da acção.

Assente numa visão do mundo que Altman e Rogoff (1987) denominaram de *Perspectiva Transaccional*, segundo a qual a Psicologia se define como o estudo das relações em mudança entre aspectos psicológicos e ambientais de unidades holísticas, *O Modelo Transaccional do Desenvolvimento* vê o desenvolvimento humano como o produto de uma interacção dinâmica e contínua entre o indivíduo e as experiências que lhe são disponibilizadas pela família e o contexto social mais vasto em que se inserem (Sameroff, 1993). O que é inovador nesta conceptualização, é a ênfase colocada no efeito do indivíduo sobre o ambiente e vice-versa, de forma que as experiências prestadas pelo ambiente não são independentes dele. Assim, os resultados desenvolvimentais deverão ser interpretados como produtos das características do indivíduo, do seu ambiente material e dos níveis cognitivos e valores do seu meio social. Por outro lado, o desenvolvimento deixa de ser perspectivado através de momentos no tempo ou *instantâneos fotográficos* desse mesmo desenvolvimento para se passar a assumir a existência de uma continuidade desenvolvimental e ambiental em interacção dinâmica de forma que "o resultado da criança em qualquer ponto no tempo não é nem uma função do estado inicial da criança, nem do estado inicial do ambiente, mas uma função complexa da acção combinada da criança e do ambiente ao longo do tempo" (Sameroff & Fiese, 1990: 122-123). Assim, o resultado desenvolvimental não é apenas um produto cumulativo de uma série de interacções e transacções, mas é também função de como o indivíduo percebe, define e interpreta as experiências (Bailey & Wolery, 1992).

No âmbito do estudo do desenvolvimento humano e do papel desempenhado pelo contexto neste processo, são de salientar, também, os contributos de Urie

2. Este *construtivismo* que caracteriza a teoria de Piaget relaciona-se com o facto de este autor considerar que o conhecimento deriva das interacções entre uma pessoa e os objectos, já existentes, que a vão influenciar (Husen & Postlethwaite, 1985).

Bronfenbrenner que, desde 1970, sublinhou a necessidade de se compreender a importância do contexto no desenvolvimento humano.

2.1. A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento

Em 1974, Bronfenbrenner criticou a Psicologia do Desenvolvimento e as pesquisas realizadas no âmbito do paradigma dominante, isto é, porque essas pesquisas se efectuavam sem terem em conta os contextos naturais de vida dos indivíduos. Tais pesquisas limitavam-se, na maioria das vezes, a situações laboratoriais, ou quando muito dentro de modelos interactivos, já referidos, ou dentro de paradigmas pouco claros. Descrevendo este tipo de estudos, Bronfenbrenner (1974: 3) refere-os como os do "*comportamento estranho de crianças em situações estranhas com adultos estranhos, durante os mais curtos espaços de tempo possíveis*". Desta forma, o autor chama a atenção para os contextos do comportamento e sua importância no estudo do desenvolvimento humano.

Influenciado pelo seu mestre Kurt Lewin, pelo seu conceito de *campo psicológico* ou *espaço de vida* que incluía a pessoa e o seu ambiente e sendo o comportamento uma função da interacção dinâmica entre ambos, Bronfenbrenner (1977) expandiu esta perspectiva da Psicologia Dinâmica e de Kurt Lewin, envolvendo-a num Modelo de hierarquia de sistemas, organizada de forma concêntrica e interdependente. Tal visão do desenvolvimento organiza-se da seguinte forma: o *Microssistema* que definiu como os cenários³ nos quais o indivíduo exhibe comportamentos num determinado momento da sua vida, ambientes onde ocorrem actividades e onde os indivíduos se desenvolvem e desempenham papéis particulares; o *Mesosistema* que compreende as estruturas, relações e processos⁴ que ocorrem entre dois ou mais cenários de vida da pessoa em desenvolvimento,

3. Barker (Barker, 1968, *in* Bairrão, 1995) define *cenário do comportamento* como sendo uma unidade de meio ambiente/comportamento, caracterizada por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço. Tietze (Tietze, 1986, *in* Bairrão, 1995) retoma esta noção, definindo cenários como sendo: unidades sociais relativamente estáveis, as quais estão normalmente associadas com locais específicos.

4. Tietze (1986) e Tietze e Rossbach (Tietze & Rossbach, 1984, *in* Bairrão, 1994) vão operacionalizar os conceitos de *estrutura* e de *processo*. As variáveis de estrutura incluem três aspectos: as características físicas e ambientais dos cenários, as características das pessoas que neles actuam e, ainda, as atitudes e crenças dessas mesmas pessoas. As variáveis de processo incluem, predominantemente, as interacções da criança com os adultos ou com os seus iguais.

isto é, o conjunto de microssistemas que constituem o nicho desenvolvimental do indivíduo num determinado período de tempo; o *Exossistema* que envolve os cenários mesossistémicos e que se define como as relações e processos que ocorrem entre dois ou mais cenários, em que pelo menos um não contém a pessoa em desenvolvimento, mas em que se desenrolam acontecimentos que podem afectar o cenário imediato de vida da pessoa e, finalmente, o *Macrossistema* que inclui os padrões institucionais da cultura de uma dada nação, país ou região, abrangendo os sistemas económico, social e político, dos quais os micro, meso e exossistemas são expressões concretas.

Bronfenbrenner (1979: 21) define a *Ecologia do Desenvolvimento Humano* como sendo: "*o estudo científico da acomodação progressiva a mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos*". Esta formulação teve um impacto profundo na área de estudo do desenvolvimento humano, promovendo o interesse acerca do papel do sistema ecológico no desenrolar do curso de vida dos indivíduos. Segundo Bairrão (1995: 20), esta perspectiva repercutiu-se, também, no campo educacional, nomeadamente no contributo que deu para a "*conceptualização e operacionalização de variáveis de contexto e de cenários, assim como o estudo da congruência e continuidade das práticas e ambientes de socialização*".

Outros conceitos relevantes a ter em conta e que tiveram implicações significativas, nomeadamente no campo da pesquisa em Psicologia e em Educação, são o de *transição ecológica*, o de *validade desenvolvimental* e o de *validade ecológica* (Bronfenbrenner, 1979) que, posteriormente, Bronfenbrenner (1981) engloba sob a denominação de *Ecologia Experimental da Educação*.

Ainda relacionada com a pesquisa realizada no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, Bronfenbrenner e Crouter (1983) fazem uma análise retrospectiva dos modelos de pesquisa utilizados nesta área. Os *Modelos Estruturais*, que posteriormente Bronfenbrenner (1988) denomina como *Modelos Teóricos de Classe*, incluem, para além do *Modelo de Morada Social*, o *Modelo do Nicho Sociológico* e o *Modelo Pessoa-Contexto* que se caracterizam por compararem características

personais, ambientais ou ambas, em momentos distintos, isto é, fornecendo-nos imagens isoladas do desenvolvimento dos indivíduos, dos contextos ou de cruzamentos dos dois. Os *Modelos de Processo*, que posteriormente Bronfenbrenner (1988) engloba sob a designação de *Paradigmas de Processo*, integram os *Modelos Microssistêmicos*, os *Modelos Processo-Contexto* e os *Modelos Processo-Pessoa-Contexto* nos quais, para além de se examinar a interacção entre características pessoais, ambientais ou ambas, se procura, também, analisar os processos através dos quais esta interacção se efectua. Estes modelos, apesar de denotarem uma evolução significativa no sentido de uma maior sofisticação, apresentam ainda, segundo Bronfenbrenner (1988: 40), limitações, dado que "*o processo do desenvolvimento humano só pode ser definido relativamente ao tempo, uma vez que a preocupação central do estudo desenvolvimental é a natureza da continuidade e mudança nas estruturas biológicas e psicológicas de seres humanos através do seu curso de vida*".

Com efeito, desde o final dos anos setenta até 1990, Bronfenbrenner mostrou-se insatisfeito com a sua contribuição, tanto no que respeita à teoria, à pesquisa, como à operacionalização pertinente no sentido de melhorar a ecologia da vida das crianças e de promover o seu desenvolvimento. Ora, uma vez que desde os meados dos anos setenta, um número cada vez maior de investigadores organizou pesquisas nas quais a dimensão tempo é utilizada, não só com o objectivo de ordenar os indivíduos de acordo com a sua idade, mas também com o objectivo de ordenar acontecimentos de acordo com a sua sequência histórica e com o contexto em que ocorrem, Bronfenbrenner (1988) engloba de forma abrangente este tipo de pesquisas sob a designação de *Modelos Cronossistêmicos* cuja principal característica é a de permitirem a identificação do impacto de acontecimentos de vida e de experiências anteriores no desenvolvimento posterior. Das várias estratégias de pesquisa utilizadas neste modelo, Bronfenbrenner realça, como a forma mais poderosa de desenho cronossistémico, uma investigação longitudinal a longo-prazo que examine os efeitos, muitas vezes cumulativos, de sequências particulares de transições. Elder (Elder, 1974, *in* Lerner, 2002) refere-se a estas sequências de transições como *curso de vida*, referindo-se aquelas a *experiências normativas* (entrada para a escola, puberdade, casamento,...) ou *não normativas*

(morte ou doença grave na família, divórcio, desemprego,...) e que estão patentes numa pesquisa conduzida por este autor que teve por objectivo o estudo dos diferentes padrões de desenvolvimento e que ocorreu nos anos trinta no período da Grande Depressão nos Estados Unidos. Este tipo de estudos permitiu avaliar o impacto dos factores que afectavam a ecologia familiar e, por conseguinte, o desenvolvimento humano.

Estes estudos, em que a continuidade desenvolvimental é tida em conta, influenciaram também Bronfenbrenner em termos conceptuais, o que o conduziu em 1989, tendo em consideração esta dimensão temporal, a redefinir a Ecologia do Desenvolvimento Humano como "*o estudo científico da acomodação progressiva e mútua **através do curso da vida** entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos*" (Bronfenbrenner, 1989: 188). No entanto, apesar da evidente evolução na sua conceptualização, Bronfenbrenner refere que

"Os estudos desenvolvimentais existentes, que subscrevem um modelo ecológico, forneceram mais conhecimento acerca da natureza dos ambientes relevantes do ponto de vista desenvolvimental, tanto dos mais próximos, como dos mais distantes, que acerca das características dos indivíduos em desenvolvimento (...). Esta crítica aplica-se aos meus próprios trabalhos (...). Nem na monografia de 1979, nem em qualquer outro lado até agora, se poderá encontrar um conjunto semelhante de estruturas no sentido de se conceptualizarem as características da pessoa em desenvolvimento" (Bronfenbrenner, *ibid.*).

Bronfenbrenner, à semelhança de outros autores que se enquadram na mesma família teórica, acredita que todos os níveis de organização envolvidos na vida humana se encontram ligados de forma integrada na constituição do curso da ontogénese individual. O autor reconhece que esta teoria estaria incompleta sem a inclusão das estruturas e funções individuais (biologia, psicologia e comportamento) interagindo de forma dinâmica com os sistemas ecológicos descritos. Por outras

palavras, Bronfenbrenner procurou incorporar as características da pessoa em desenvolvimento no sistema ecológico por ele elaborado.

2.2. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

No sentido de completar a sua teoria, tendo em conta as características da pessoa em desenvolvimento, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998) propõe modelos teóricos e empíricos que representam uma evolução relativamente aos anteriores, na medida em que expandem os níveis que procurou sintetizar no seu modelo, isto é, os aspectos biológicos integrados no nível mais amplo da ecologia do desenvolvimento humano. Refere-se, assim, ao *Modelo Bioecológico* que envolve quatro componentes inter-relacionadas: o *processo* desenvolvimental que integra a relação dinâmica entre o indivíduo e o contexto; a *pessoa* com o seu repertório de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o *contexto* do desenvolvimento humano conceptualizado como níveis ou sistemas interdependentes da ecologia do desenvolvimento humano, já referida, e o *tempo* perspectivado como incluindo as múltiplas dimensões da temporalidade importadas da Teoria do Curso de Vida (Elder, 1998, *in* Lerner, 1998). Em conjunto, estas quatro componentes da formulação bronfenbrenneriana da teoria bioecológica constituem o *Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo* (PPCT) que conceptualiza o sistema desenvolvimental como integrado e define a pesquisa no sentido de se estudar o curso do desenvolvimento humano. Com efeito, de acordo com Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998), assim como as quatro componentes do modelo deverão ser incluídas em qualquer conceptualização adequada do desenvolvimento humano, do mesmo modo a pesquisa deverá englobar as quatro componentes do modelo no sentido de fornecer informação adequada à compreensão do curso do desenvolvimento. De acordo com esta formulação, Bronfenbrenner e Morris (1998) especificaram o significado destas componentes e as inter-relações dinâmicas existentes entre elas:

"A primeira, que constitui o âmago do modelo, é o Processo. Mais especificamente, este constructo engloba formas particulares de interacção

entre o organismo e o ambiente, denominadas processos próximos, que operam ao longo do tempo e que se constituem como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano. Contudo, o poder destes processos varia substancialmente em função das características da Pessoa em desenvolvimento, dos Contextos, tanto dos mais próximos, como dos mais distantes, e dos períodos de Tempo durante os quais estes processos ocorrem" (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 994).

Magnusson e Stattin (1998) referem-se, também, ao conceito de *processo* como ocupando um lugar central numa *Perspectiva Interaccionista Holística*. De acordo com esta perspectiva, *"um processo pode caracterizar-se como sendo uma corrente contínua de acontecimentos interdependentes e inter-relacionados. Esta definição introduz o tempo como um elemento fundamental em qualquer modelo do funcionamento individual"* (Magnusson & Stattin, 1998: 699-700). Os mesmos autores referem que o conceito de *movimento* desempenha, também, um papel preponderante nos modernos modelos dos processos dinâmicos. Consonante com esta ideia, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998) refere-se aos *processos próximos* como *os motores do desenvolvimento*. Estes processos próximos envolvem a transferência de energia entre o indivíduo em desenvolvimento e as pessoas, os objectos e os símbolos no ambiente imediato. Esta transferência pode verificar-se numa ou em ambas as direcções, de forma separada ou simultânea (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

No que respeita às três restantes componentes do modelo, pessoa, contexto e tempo, o autor dá prioridade à definição das características bio-psico-sociais da pessoa, uma vez que as formulações anteriores deixaram um vazio em relação a este aspecto da teoria. Consequentemente, relativamente a estas características da pessoa, Bronfenbrenner e Morris (1998: 995) ressaltam que

"Podem distinguir-se três tipos de características da Pessoa como as que mais influenciam o curso do desenvolvimento futuro através da sua capacidade de afectar a direcção e o poder dos processos próximos através do curso da vida. O primeiro engloba disposições que podem colocar os processos próximos em movimento num domínio particular do desenvolvimento e sustentar a sua acção. Em seguida, encontram-se os

recursos bioecológicos, tais como as capacidades, a experiência, o conhecimento e as competências necessárias para o funcionamento efectivo dos processos próximos num determinado estágio do desenvolvimento. Finalmente, existem características que convidam ou que desencorajam as reacções por parte do ambiente social e que podem promover ou perturbar a acção dos processos próximos".

Esta reconceptualização da perspectiva bronfenbrenneriana implica, também, uma reflexão acerca das estruturas micro, meso, exo e macrosistémicas, nomeadamente no estudo das formas através das quais o ambiente vai influenciar o desenvolvimento. Consistente com o carácter integrador da teoria dos sistemas, Bronfenbrenner e Morris (1998) sublinharam que ao considerarem-se as características da pessoa da forma referida se atinge uma compreensão mais profunda e completa do contexto, isto é, o sistema ecológico com o qual a pessoa em desenvolvimento se funde. Assim, os três tipos de características da pessoa são, também, incorporados na definição de microssistema como características dos pais, amigos, professores ou outros que participam regularmente na vida da pessoa em desenvolvimento por períodos alargados de tempo. Com efeito, Bronfenbrenner e Morris (*ibid.*) redefinem o microssistema no sentido de estabelecer uma ligação com o que consideram ser o *centro de gravidade* da sua teoria, a pessoa bio-psico-social. Isto é, os autores ressaltam que um microssistema é um padrão de actividades, de papéis sociais e de relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento num cenário com características físicas, sociais e simbólicas particulares que podem estimular, permitir ou inibir o envolvimento em interacções e actividades progressivamente mais complexas no ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). O que sobressai como particularmente significativo nesta definição alargada do microssistema é o facto de incluir neste nível da ecologia, não só as interacções da pessoa com outros, como também as interacções da pessoa com o mundo dos símbolos e da linguagem. Neste sentido, Bronfenbrenner e Morris (1998: 995) referem que

"O Modelo Bioecológico introduz, também, um domínio ainda mais consequente na estrutura do microssistema que enfatiza a contribuição distinta para o desenvolvimento dos processos próximos que incluem a

interacção, não com as pessoas, mas com os objectos e com os símbolos. De forma geral, são introduzidos conceitos e critérios que diferenciam as características do ambiente que promovem, ou interferem, no desenvolvimento dos processos próximos. Particularmente significativo, neste âmbito, são as crescentes instabilidade e caos nos principais cenários nos quais se moldam a competência e o carácter humanos - a família, os serviços de prestação de cuidados, as escolas, os grupos de pares e as comunidades".

Finalmente, a redefinição e a expansão do conceito de microssistema conduziu Bronfenbrenner à definição da última propriedade subjacente à sua renovada formulação teórica relativa ao desenvolvimento humano, o *tempo*, que ocupa um lugar proeminente em três níveis sucessivos, micro, meso e macro.

"O Microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dos episódios que ocorrem no âmbito dos processos próximos. O Mesotempo refere-se à periodicidade desses episódios através de intervalos de tempo alargados, tais como dias e semanas. Finalmente, o Macrotempo foca acontecimentos e expectativas que se alteram na sociedade em geral, tanto intra, como inter-gerações, na medida em que influenciam e são influenciados pelos processos e produtos do desenvolvimento humano ao longo do curso da vida" (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 995).

Tendo por base os conceitos já definidos, o modelo bioecológico evoluiu no sentido de incorporar duas proposições que promovem uma perspectiva dinâmica e relacional do binómio pessoa - contexto no âmbito do processo de desenvolvimento humano. Assim, de acordo com a Primeira Proposição,

"Especialmente nas suas fases mais precoces, mas também através do curso da vida, o desenvolvimento humano desenrola-se através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexos, entre um organismo activo que evolui biopsicologicamente e as pessoas, objectos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser eficaz, esta interacção deverá ocorrer numa base regular por períodos de tempo alargados. Estas formas duradouras de interacção no ambiente imediato são referidas como Processos Próximos. Exemplos destes padrões duradouros de processos

próximos podem ser encontrados no alimentar ou confortar um bebé, no brincar com uma criança, nas actividades criança-criança, no jogo solitário ou de grupo, na leitura, na aprendizagem de novas competências, (...)" (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 996).

Desta forma, na primeira proposição da sua teoria, Bronfenbrenner realça o papel activo do indivíduo enquanto agente no seu próprio desenvolvimento, tema também patente em outros domínios da teoria sistémica do desenvolvimento. Esta ideia relativa à contribuição do indivíduo para o processo de desenvolvimento está, também, presente na segunda proposição da teoria bioecológica. Assim, a Segunda Proposição do modelo especifica que

"A forma, o poder, o conteúdo e a direcção dos processos próximos que produzem o desenvolvimento variam sistematicamente em função das características da pessoa em desenvolvimento; do contexto ambiental, tanto imediato como mais remoto, em que os processos ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados; e das continuidades e modificações sociais que ocorrem ao longo do tempo através do curso da vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu" (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 996).

Desta formulação é de salientar que as características da pessoa aparecem duplamente. Primeiro, como um dos quatro elementos que influenciam a *forma, o poder, o conteúdo e a direcção dos processos próximos* e, depois, como *resultados desenvolvimentais*, isto é, qualidades da pessoa em desenvolvimento que emergem num momento posterior como resultado dos efeitos conjuntos e interactivos das quatro componentes principais antecedentes. Em resumo, *"no modelo bioecológico, as características da pessoa funcionam como um produtor indirecto e como um produto do desenvolvimento"* (Bronfenbrenner & Moris, 1998: 996). No entanto, tal como se afirma na segunda proposição, a natureza dos resultados desenvolvimentais considerados condiciona o efeito dos processos próximos na medida em que estes ocorrem em ambientes particulares. Desta forma, de acordo com Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998), ao considerar o efeito dos processos próximos há que distinguir os resultados desenvolvimentais que reflectem *disfunção* dos que reflectem *competência* na

medida em que dependem da qualidade dos ambientes em que o indivíduo se encontra integrado. Deste modo, em ambientes mais desorganizados ou empobrecidos, a probabilidade de os indivíduos apresentarem manifestações de disfunção aumenta consideravelmente, assim como aumenta a probabilidade dessas manifestações serem graves, resultando na obtenção de mais atenção e envolvimento por parte dos que se encontram próximos. Por outro lado, em ambientes mais estáveis e organizados os indivíduos apresentam manifestações de disfunção menos frequentes e graves atraindo respostas que demonstram o apreço que os outros sentem pelos seus sinais de progresso desenvolvimental. Esta constatação é particularmente pertinente ao considerar-se a natureza dos resultados desenvolvimentais das crianças que se encontram integradas em ambientes familiares de qualidade variável e o efeito que esses resultados poderão ter a nível dos processos que ocorrem nesses contextos. Apesar de a maior parte das famílias, independentemente do seu nível socio-económico, se sentir motivada e competente no sentido de responder às necessidades físicas e psicológicas das suas crianças, nem todas, no entanto, conseguem, por si só, orientá-las para a aquisição de novos conhecimentos e competências, devendo aceder a recursos exteriores que providenciem às crianças as experiências necessárias.

De forma geral, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000) define *competência* como a aquisição e posterior desenvolvimento do conhecimento, da capacidade e da habilidade para conduzir o próprio comportamento através de situações e de domínios desenvolvimentais, enquanto que *disfunção* se refere a manifestações de dificuldades na manutenção do controlo e na integração do comportamento em diferentes situações e domínios do desenvolvimento, intelectual, físico, motivacional ou socio-emocional, de forma isolada ou combinados com outras áreas de actividade. Esta distinção suscita, entretanto, a ideia de que existem diferenças a nível dos processos próximos que poderão desencadear resultados tão díspares. Assim, na reformulação mais recente do modelo bioecológico, Bronfenbrenner e Evans (2000) introduzem esta questão sob a forma de um corolário à primeira proposição. Neste, o nível de *Exposição* da pessoa em desenvolvimento aos processos próximos em que se envolve surge como uma explicação plausível para os resultados referidos. Assim, estes resultados

desenvolvimentais dependerão da duração, frequência, interrupção, oportunidade e intensidade da exposição do indivíduo aos processos próximos. A *duração* refere-se ao período de exposição, à extensão dos episódios de interacção; a *frequência* diz respeito à periodicidade com que estes episódios ocorrem; a *interrupção* refere-se à previsibilidade com que os episódios decorrem, ou se são frequentemente interrompidos; a *oportunidade* da interacção diz respeito ao tempo que medeia entre, por exemplo uma iniciativa por parte da criança e a resposta dos pais; finalmente, a *intensidade* está relacionada com a natureza da exposição, isto é, quando a exposição aos processos próximos é breve, pouco frequente e imprevisível existe uma maior probabilidade de os resultados desenvolvimentais serem menos positivos.

Estas considerações permitem analisar o impacto dos processos próximos no desenvolvimento dos indivíduos como variando em função, por um lado, da qualidade dos ambientes expressa em termos dos recursos disponíveis e, por outro, da natureza dos resultados em termos de competência ou disfunção. No entanto, tal como Bronfenbrenner (2004) explicita num dos seus textos mais recentes, as características dos ambientes relevantes para o desenvolvimento incluem, não só as suas propriedades objectivas, como também a forma como essas propriedades são subjectivamente experienciadas pelas pessoas que vivem nesses ambientes. Esta referência à *experiência* baseia-se na constatação de que apenas algumas das influências exteriores que afectam os comportamento e o desenvolvimento humanos podem ser descritas em termos de condições físicas e acontecimentos objectivos. No modelo bioecológico, os elementos subjectivos e os objectivos são vistos como influenciando o curso do desenvolvimento, apesar de nem sempre operarem na mesma direcção. Neste sentido, de acordo com Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2004: 6965), "*é então importante compreender a natureza de cada uma destas forças dinâmicas, a começar pelo lado fenomenológico ou experiencial (...). A experiência pertence mais à área dos sentimentos, como por exemplo antecipações, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais*".

No que respeita às implicações do modelo bioecológico na avaliação da influência dos diferentes factores, ambientais e outros, nos resultados desenvolvimentais, Bronfenbrenner (1999) considera que este modelo se diferencia

de outros na medida em que o alvo de análise são as interacções, enquanto efeitos principais. Ao referir-se a outros métodos de análise, o autor menciona um dos mais comumente utilizado, o modelo de regressão linear múltipla que permite calcular o efeito independente de cada factor incluído no desenho experimental. Neste modelo pressupõe-se que os diferentes factores, que influenciam os resultados, operam de forma independente e que os seus efeitos combinados são aditivos, o que, em termos matemáticos, se designa por *homogeneidade da regressão*. No entanto, no âmbito da pesquisa realizada na área do desenvolvimento, esta assunção raramente se verifica, tanto em termos empíricos, como teóricos. Ao salientar a necessidade de se utilizarem modelos de pesquisa que integrem as diferentes componentes, isto é, o modelo PPCT já referido, Bronfenbrenner reconhece, no entanto, que ainda existem algumas dificuldades na sua operacionalização, nomeadamente no que respeita aos procedimentos de análise de dados. Assim, em qualquer pesquisa que assente no modelo bioecológico, torna-se necessário reconhecer que não é possível considerar as diferentes componentes que integram o modelo numa única análise; pelo contrário, elas deverão ser examinadas através de pequenas combinações que se completam.

Considerando o futuro no estudo do desenvolvimento, Bronfenbrenner e Evans (2000) referem-se a um processo denominado como *ciência do desenvolvimento na forma de descoberta* que, ao contrário de uma *forma de verificação*⁵, mais comum, procura alcançar dois objectivos gerais que se encontram interrelacionados. Em primeiro lugar, criar hipóteses alternativas e desenhos de pesquisa correspondentes que não apelem, apenas, aos resultados existentes, mas que permitam, através da obtenção de resultados mais precisos, diferenciados e replicáveis, produzir conhecimentos científicos mais válidos. Em segundo lugar, fornecer as bases científicas para a construção de programas e de políticas sociais que possam funcionar como contrapartidas a influências emergentes que poderão ser consideradas disruptivas em termos desenvolvimentais. Desta forma, um dos grandes desafios que se coloca ao modelo bioecológico actual é o de descobrir de que forma as novas hipóteses de trabalho e os desenhos de pesquisa

⁵ Nesta *forma de verificação* o objectivo é o de replicar resultados, encontrados anteriormente, em outros cenários no sentido de comprovar a aplicação desses resultados (Bronfenbrenner, 2004).

correspondentes poderão ser desenvolvidos no futuro. De acordo com Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2004: 6964), *"uma das respostas assenta na possibilidade de, apesar das mudanças históricas, alguns elementos do modelo e as suas inter-relações permanecerem constantes, tanto ao longo do tempo, como do espaço"*. Apesar das dificuldades ainda existentes em termos de operacionalização, o estudo do desenvolvimento deve orientar-se no sentido de englobar as componentes e os princípios que subjazem ao modelo bioecológico, pois como refere Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1999: 24), *"o resultado mais desejável, e ao mesmo tempo mais exequível, não é a validação do modelo na sua forma actual, mas a evolução de um paradigma que pode aproximar os investigadores da realização dos seus objectivos científicos. Em resumo, há ainda um longo caminho a percorrer"*.

Por outro lado, estabelecendo uma ligação entre a teoria, a pesquisa e o mundo real, Bronfenbrenner (2004) considera que, no modelo bioecológico, nunca existiu uma separação real entre estes dois mundos, uma vez que à medida que o modelo foi evoluindo se assistiu a uma crescente aproximação entre eles. Em termos gerais, os resultados obtidos, tanto a nível teórico, como empírico, evidenciaram o, já referido, caos crescente existente nas vidas das crianças, dos jovens, das famílias, nas escolas, no mundo do trabalho e na comunidade envolvente. Como referem Bronfenbrenner e Evans (2000: 121), *"O caos integra os vários elementos envolvidos e antecipa o seu papel no modelo bioecológico em termos do que se designa por "sistemas caóticos". Estes sistemas caracterizam-se pela actividade frenética, pela falta de estrutura, pela imprevisibilidade nas actividades diárias e por níveis elevados de estimulação ambiental"*. Com base nesta constatação, os autores interrogam-se acerca de qual será, em termos de desenvolvimento, o futuro da espécie humana. A resposta poderá ser encontrada na vontade expressa pelas sociedades desenvolvidas no sentido de atenderem às mensagens e aos contributos emergentes da ciência do desenvolvimento.

3. Contributos da Ciência do Desenvolvimento para a Prevenção e Intervenção

No últimos anos, tem-se verificado um interesse crescente relacionado com a integração das teorias do desenvolvimento e dos modelos de saúde pública, da epidemiologia, da sociologia e da psicopatologia do desenvolvimento na conceptualização, desenho e implementação de intervenções de carácter preventivo. Para além da noção de que o crescimento e a maturação individuais são resultado da interacção entre o genótipo e o ambiente, existem outras características do desenvolvimento que são fundamentais para as áreas da prevenção e da intervenção.

Segundo Weissberg e Greenberg (1998), o *contextualismo*, já analisado anteriormente, é uma das características do desenvolvimento a considerar na organização de intervenções de carácter preventivo e diz respeito ao facto de os fenómenos, como por exemplo o estatuto desenvolvimental de uma criança, só poderem ser compreendidos no âmbito dos contextos em que se desenrolam. A análise criteriosa de um acontecimento ou de um comportamento não pode ser realizada de forma desligada ou independente do contexto socio-ecológico-cultural em que ocorre. Outra das características é a *direcção* que assenta na ideia de que os acontecimentos ocorrem, ao longo do tempo, de forma orientada e de que as diferenças individuais existem desde o momento da concepção. A forma como as experiências influenciam o indivíduo depende do nível de desenvolvimento do indivíduo em áreas diferentes, tais como as neurológica, bioquímica ou hormonal, cognitiva e social. Ao longo do tempo, os indivíduos modelam activamente o seu ambiente, não se limitando a reagir de forma passiva. Esta ideia encontra-se expressa na afirmação de Sroufe e Rutter (1984: 20) segundo a qual, "*as experiências mais recentes não influenciam os indivíduos de forma aleatória porque as pessoas percebem-nas de forma selectiva, respondem-lhes e a sua experiência é criada com base em tudo o que se passou anteriormente*". Uma outra característica considerada pelos autores, a *crescente flexibilidade das respostas*, encontra-se relacionada com o facto de que, com as crescentes maturação e experiência, o indivíduo desenvolve um repertório variado e flexível de formas de lidar e de

responder, tanto a acontecimentos internos, como externos. A aquisição de processos representacionais na idade pré-escolar, como por exemplo a linguagem e o jogo simbólico, o início da lógica e da resolução de problemas na idade escolar e o desenvolvimento do pensamento hipotético e de estratégias de comunicação e de relação progressivamente mais complexas durante a adolescência, permitem à pessoa em desenvolvimento abordar, de forma mais diversificada, os desafios internos, as exigências do ambiente social e a interacção entre ambos. Por outro lado, dada a organização hierárquica de muitos aspectos do desenvolvimento, tornou-se evidente que as experiências podem ter uma maior influência em fases precoces do desenvolvimento porque estas experiências precoces poderão influenciar os sistemas biológicos e alterar, tanto as cognições e as expectativas da criança, como as do ambiente de prestação de cuidados. Existe uma relação bidireccional entre o desenvolvimento neurológico e o ambiente social de forma que, tanto a maturação, como a experiência influenciam o crescimento cerebral. Esta perspectiva pode conduzir à ideia errónea de que todas as intervenções deverão ser implementadas em fases precoces do desenvolvimento. As crianças possuem diferentes *períodos sensíveis* durante os quais são mais responsivas ao ambiente e a intervenções particulares. Finalmente, os autores referem-se à *continuidade e modificação* no desenvolvimento, como uma característica a considerar na planificação de intervenções. O curso do desenvolvimento obedece a leis, o que significa que existe um percurso desenvolvimental que é comum a todos os indivíduos e que o percurso desenvolvimental de um indivíduo é coerente e compreensível. Esta noção de coerência é distinta da de estabilidade, uma vez que a coerência significa que, tanto a continuidade, como a descontinuidade intra-individuais podem ser explicadas através da compreensão da pessoa, do ambiente e das suas transacções.

3.1. Contributos do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

De acordo com Weissberg e Greenberg (1998), o valor do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano reside no facto de enquadrar a discussão acerca dos diferentes processos que influenciam a pessoa em desenvolvimento e de encorajar a interacção interdisciplinar entre os desenvolvimentalistas e os profissionais de outras áreas, tais como a educação, a psicologia comunitária, a medicina, entre outras. Este modelo apresenta-se de grande utilidade na identificação de potenciais alvos e mediadores de intervenção. Os autores partem da ecologia do desenvolvimento humano, tal como foi conceptualizada e descrita por Bronfenbrenner (1979, 1995) e analisam a sua importância prática a nível dos diferentes sistemas que a constituem. Assim, a nível *microssistémico* salientam o facto de que só muito recentemente a pesquisa realizada com crianças mais novas deixou de incidir, apenas, no estudo das interacções entre as crianças e os pais, irmãos ou outros membros da família. À medida que a prestação extra-familiar de cuidados se tornou mais comum, começou, também, a atribuir-se importância ao estudo dessa prestação de cuidados e dos cenários escolares, assim como das relações entre pares. Em resumo, o estudo das interacções que se realizam no microssistema da criança, alargou-se gradualmente, a partir do estudo centrado nas relações pais-criança, para um exame atento das interacções que se efectuam com os pares, com a escola ou com o professor, a família alargada e, ainda, com a vizinhança. A nível *mesossistémico*, os autores realçam a importância, para o desenvolvimento das crianças, da existência de ligações fortes e recíprocas entre os cenários microssistémicos e que a ausência dessas ligações poderá constituir-se como um factor de risco para esse desenvolvimento. No entanto, uma vez que, tanto as interacções microssistémicas, como as mesossistémicas são afectadas por circunstâncias que não envolvem as crianças de forma directa, os autores realçam, também, a importância das intervenções realizadas a nível *exossistémico* como forma de se alterarem as interacções existentes nos outros níveis mais próximos do indivíduo em desenvolvimento. A nível mais geral, os autores referem o enquadramento *macrossistémico* como meio para se identificar, em termos socioculturais, os valores

e as crenças dominantes e de se compreender de que forma influenciam as interacções que ocorrem em outros níveis do sistema ecológico.

Um outro autor que analisou os contributos do modelo ecológico para as áreas da prevenção e da intervenção foi James Garbarino que, em 1984 (*in* Glossop, 1988), considerou que embora a Ecologia do Desenvolvimento Humano não fosse uma teoria, nem aspirasse a adquirir tal estatuto, pois não fornecia uma descrição do desenvolvimento, era, antes de mais, uma crítica à Psicologia do Desenvolvimento tradicional, principalmente aos seus conteúdos e métodos. Este mesmo autor, em 1990, no âmbito do estudo da *Ecologia do Risco Precoce*, afirmou que, ao estudar-se o desenvolvimento humano, dever-se-ia ter em conta, sobretudo, a forma como as pessoas vivem e crescem no seu ambiente social. Uma perspectiva ecológica do risco desenvolvimental deveria ter em consideração dois tipos de interacções: a primeira é a interacção dos indivíduos, enquanto organismos, com o ambiente social imediato perspectivado como um conjunto de processos, acontecimentos e relações; a segunda é a interacção dos sistemas sociais no ambiente social dos indivíduos. Garbarino reconhece assim que "*o meio ambiente da criança em risco inclui a família, os amigos, a vizinhança, a igreja e a escola, bem como forças menos imediatas que constituem o clima e a geografia social (leis, instituições e valores, por exemplo) e o ambiente físico*" (Garbarino 1990: 78). Para Garbarino (Garbarino, 1990; Garbarino & Ganzel, 2000), os riscos para o desenvolvimento podem advir, tanto de ameaças directas, como da ausência de oportunidades. Estas oportunidades, em termos desenvolvimentais, referem-se a relações nas quais os indivíduos encontram estímulos, de ordem material, emocional e social, compatíveis com as suas necessidades e competências. Por outro lado, para além dos riscos de carácter biológico, o autor considera a existência de *riscos socioculturais* que poderão empobrecer o mundo do indivíduo em desenvolvimento em termos das experiências e relações que lhe são disponibilizadas o que, em 1995 (Garbarino, 1995), denomina de *toxicidade social*, incluindo nesta designação a desigualdade económica, o racismo e a legitimação da agressão por parte dos meios de comunicação social. Neste âmbito, uma das preocupações centrais da ecologia humana seria a de compreender as consequências para o desenvolvimento dos

riscos socioculturais e das oportunidades, assim como o papel desempenhado pelas redes de suporte social.

Posteriormente, em 1992, Garbarino e Abramowitz, numa visão alargada da Ecologia do Desenvolvimento Humano, reconceptualizam as interações entre a pessoa e o ambiente. Assim, o ambiente deveria incluir tudo aquilo que é exterior ao organismo. As forças do ambiente (família, amigos, comunidade, escola e outros mais afastadas da criança) exercem uma *pressão ambiental* sobre o indivíduo que é definida como "*a influência combinada das forças que, num cenário, actuam no sentido de formarem o comportamento e o desenvolvimento das pessoas nesse cenário*" (Garbarino & Abramowitz 1992a: 21). Esta pressão ambiental contribui de forma significativa para a efectivação e qualidade das transacções indivíduo-ambiente, assim como o repertório singular de recursos pessoais, o nível particular de desenvolvimento e outros atributos, nomeadamente o temperamento, são contributos do indivíduo para essa mesma transacção. Ao reavaliarem a metáfora *nature-nurture*, que simboliza as forças biológicas e sociais actuando no sentido de promoverem ou impedirem o curso do desenvolvimento, Garbarino e Abramowitz (1992a) acentuam, uma vez mais, a ideia de que é a configuração destas duas forças que influencia, por um lado, a extensão do risco e consequentes efeitos negativos e, por outro, a extensão das oportunidades e consequentes benefícios. Assim, excepto em casos extremos quer biológicos, quer sociais, as condições favoráveis que rodeiam um dos pólos poderão contrabalançar o risco desenvolvimental ou as influências negativas decorrentes do outro. Este *Modelo de Risco Desenvolvimental* assenta no pressuposto de que quase todas as crianças têm que enfrentar riscos, mas que é a acumulação e persistência destes riscos (morte ou doença grave dos pais, situações de desemprego, pobreza...) que podem alterar o desenvolvimento, principalmente se não existirem, no contexto de vida da criança, contrapartidas compensatórias em termos educacionais ou outros. Neste sentido, o número e a intensidade dos factores de risco é preponderante para os resultados posteriores, o que implica que, mesmo nos casos em que os riscos são significativos do ponto de vista qualitativo, uma intervenção apropriada poderá prevenir a acumulação de riscos e os consequentes efeitos negativos no desenvolvimento da criança. Este risco sociocultural repercute-se em todos os níveis

da Ecologia do Desenvolvimento Humano, tal como foram descritos por Bronfenbrenner, isto é, aos níveis micro, meso, exo e macrosistémico.

Assim, Garbarino e Abramowitz (1992b) consideram que o *Microsistema*, englobando os cenários imediatos nos quais o indivíduo se desenvolve incluindo as pessoas, os objectos e os acontecimentos que influenciam e são influenciados directamente pela criança, pode tornar-se uma fonte de risco desenvolvimental quando é empobrecido do ponto de vista social. Neste sentido, apontam, como aspectos empobrecedores desse nível, entre outros, a dimensão da família (famílias monoparentais, por um lado, e famílias muito numerosas, por outro), a reciprocidade, isto é, o tipo de interacção pais-criança que pode ser afectada pelo clima emocional (o facto de um dos pais não estar disponível para a criança, devido a ser dependente de drogas, álcool ou doença psiquiátrica, por exemplo) e pelos estilos parentais. A qualidade de um microsistema depende, assim, da sua capacidade de sustentar e promover o desenvolvimento ao providenciar um contexto válido, do ponto de vista emocional, e desafiador em termos desenvolvimentais (Garbarino & Ganzel, 2000). Por outro lado, a riqueza social do *Mesosistema*, definido pelas relações existentes entre dois ou mais cenários nos quais a criança é participante activa, como é o caso da casa e da escola, deriva da frequência e qualidade destas relações. A este nível, o risco é definido, quer pela ausência de relações, quer por conflitos de valores existentes entre os microsistemas em questão, isto é, congruência/incongruência de factores de socialização (Garbarino & Abramowitz, 1992b; Garbarino & Ganzel, 2000). A nível *exossistémico*, segundo Garbarino (Garbarino, 1990; Garbarino & Ganzel, 2000), tanto o risco, como a oportunidade podem fazer sentir-se de duas formas. Tomando como exemplo aquele que considera como o exossistema chave do mundo das crianças, isto é, o mundo do trabalho dos pais, a primeira destas formas *"é quando os pais ou outros adultos significativos na vida da criança são tratados de forma que empobrece ou favorece o seu comportamento no microsistema que partilham com os filhos"* (Garbarino, 1990: 82); a segunda, teria a ver com a influência que as decisões tomadas nesses cenários (mantendo o exemplo do local de trabalho dos pais) têm no dia-a-dia das crianças e suas famílias. A nível *macrosistémico*, nível que engloba e se repercute em todos os outros, Garbarino (Garbarino, 1990; Garbarino & Ganzel, 2000) aponta

como decisivo, para a questão do risco precoce, os sistemas político e económico do país em que a família vive que irá influenciar, em última análise, o seu estatuto socio-económico e, consequentemente, as condições de vida da criança.

A partir desta conceptualização, Garbarino e Ganzel (2000) consideram que a perspectiva ecológica tem contribuído, de forma significativa, para a formulação, avaliação e compreensão da intervenção na medida em que *"nos fornece uma espécie de mapa social que nos permite navegar através das complexidades da programação. Ajuda-nos a ver as relações, potenciais e actuais, entre programas (...); auxilia-nos no sentido de possuírmos uma visão global dos problemas que afectam as crianças e orienta-nos em direcção a estratégias de intervenção diversificadas"* (Garbarino & Ganzel, 2000: 81). De acordo com os mesmos autores, ao assumir-se uma perspectiva ecológica, torna-se necessário considerar, sempre, as dimensões micro, meso, exo e macrosistémicas, quer a nível dos fenómenos desenvolvimentais, quer a nível das intervenções.

De acordo com Weissberg e Greenberg (1998), no âmbito da pesquisa e da prática desenvolvidas a nível da prevenção e da intervenção uma das componentes mais importantes é a especificação dos objectivos o que implica, por um lado, a compreensão dos factores de risco e de protecção que contribuem para os resultados desenvolvimentais e, por outro, a identificação de competências consideradas como sendo os mediadores ou os objectivos da intervenção. Neste sentido, os estudos longitudinais poderão ser de grande utilidade na medida em que permitam identificar factores, quer nos indivíduos, quer na sua ecologia que contribuam para o desenvolvimento de competência ou de disfunção, isto é, a identificação de factores de risco ou de protecção. No entanto, factores de risco e de protecção não são sinónimos de causa; muitos factores podem encontrar-se correlacionados com os resultados desenvolvimentais, mas não podem ser considerados como causas desses mesmos resultados. Estas considerações realçam a necessidade de se distinguir os mecanismos e processos subjacentes à acção dos factores de risco e de protecção, assim como de se compreender e aprofundar o significado de conceitos que se lhe encontram associados, isto é, os conceitos de vulnerabilidade e de resiliência.

CAPÍTULO II
VULNERABILIDADE E RESILIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO
DOS INDIVÍDUOS

As recentes reformulações da conceptualização do desenvolvimento em contexto conduziram a que as pesquisas realizadas neste âmbito apresentem tendências claras no sentido de se estudarem as vidas dos indivíduos em risco. Particularmente, é patente o interesse crescente nos efeitos dos contextos de vida do indivíduo no seu desenvolvimento, em especial quando esses contextos parecem colocar esse indivíduo em *desvantagem*.

Quando a Psicologia era dominada por uma visão do mundo segundo a qual o objecto de estudo desta ciência era fundamentalmente o estudo dos processos psicológicos, as características cognitivas e as qualidades da personalidade, estes processos eram considerados como determinantes do funcionamento psicológico, operando mais ou menos independentemente de contextos físicos e sociais (Altman & Rogoff, 1987). O comportamento humano era, pois, encarado como pré-determinado e o desenvolvimento mais não era do que o produto de uma acumulação de comportamentos adquiridos ao longo da vida. Assim, o desenvolvimento era um processo quase desligado das influências do ambiente e assentando em mecanismos internos ao próprio indivíduo, isto é, nos processos de maturação.

Esta posição conduziu a que nos anos quarenta e cinquenta se assumisse a existência de uma relação entre os acidentes ocorridos nos períodos pré e perinatal e as posteriores alterações neurodesenvolvimentais, o que acarretou a popularização de um paradigma conhecido por *Contínuo de Morbilidade Ligada à Reprodução* (Pasamanick & Knobloch, 1964)⁶ que se refere às sequelas resultantes de acontecimentos nocivos ocorridos durante a gravidez e parto dando origem a alterações no feto e no recém-nascido. Estas alterações situar-se-iam num contínuo que iria desde situações extremas que resultavam na morte da criança ou em graus variados de incapacidade. Quanto mais precocemente ocorressem estes acidentes,

⁶ Adopta-se aqui a tradução de *continuum of reproductive casualty* proposta por Bairrão (1994).

mais graves seriam as consequências. São exemplo destes acidentes, os casos de incompatibilidade sanguínea, a exposição da mãe a radiações, a idade da mãe na altura do parto, a prematuridade, o baixo peso ao nascer, a anóxia e outros acidentes que teriam como consequência malformações congénitas, paralisia cerebral, atraso mental, deficiências sensoriais, etc.

Este paradigma, de pendor médico, influenciou também a forma como se definiu e classificou, por exemplo, a deficiência mental, bem como as atitudes e práticas educativas em indivíduos com incapacidades e deficiências. Assim, por exemplo, a definição de deficiência mental estava ligada a noções de competência tanto social, como cognitiva e a sua classificação assentava essencialmente na etiologia, predominantemente endógena, isto é biológica, incluindo uma variedade de factores causais tais como a hereditariedade, as complicações durante o parto, as doenças e infecções, presumindo-se que se tratava de uma alteração permanente e irreversível. Estas concepções tiveram implicações sociais e educativas bastante restritivas (Ramey & Finkelstein, 1981). Esta perspectiva, ancorada no modelo médico e dominante desde a primeira metade do século vinte até anos cinquenta, foi entretanto sendo posta em causa pelo facto de terem sido divulgados, progressivamente, casos de indivíduos portadores de deficiências sensoriais ou de outras condições incapacitantes graves que, apesar de não seguirem no seu desenvolvimento as etapas universalmente aceites, se tornaram adultos autónomos e competentes. Por outro lado, uma série de estudos vieram demonstrar que as variáveis ligadas ao estatuto social pareciam desempenhar um papel importante na modulação dos efeitos dos factores perinatais. Birch e Gursow (Birch & Gursow, 1970, *in* Sameroff, 1975) associaram a presença de uma série de variáveis ambientais, como o estatuto social baixo e a etnicidade, nos contextos de vida do indivíduo, a um maior risco desenvolvimental.

Outros estudos provaram que as diferenças existentes entre crianças que sofreram acidentes precoces (prematuridade, anóxia,...) e outras com antecedentes normais se atenuaram ao longo do tempo, sendo, em muitos casos, imperceptíveis, o que conduziu a que se considerasse a variável socio-económica como tendo um efeito moderador e/ou mediador no processo de desenvolvimento. Assim, o Estatuto

Socio-Económico parecia ter uma influência muito mais forte no curso do desenvolvimento do que a história perinatal.

Uma das conceptualizações mais importantes que contribuiu para a clarificação das relações recíprocas existentes entre as variáveis biológicas e ambientais, foi articulada por Sameroff e Chandler (1975). Em contraste com o anterior paradigma de *Contínuo de Morbilidade Ligada à Reprodução*, formularam a noção de *Contínuo de Acidentes de Socialização*⁷ que incorpora os factores de risco ambiental que podem conduzir a resultados desenvolvimentais baixos, isto é, aponta para os efeitos transaccionais de factores familiares, sociais e ambientais no desenvolvimento humano. Segundo Sameroff (1975: 274), "*embora os acidentes ligados à reprodução possam desempenhar um papel desencadeador na produção de problemas posteriores, é o ambiente de prestação de cuidados que determinará os resultados últimos*". Assim, num dos extremos do contínuo, ambientes apoiantes, compensatórios e normalizadores parecem ser capazes de eliminar os efeitos das complicações precoces; no outro extremo, os cuidados prestados por pais, ou outros prestadores de cuidados, carenciados, tensos ou até alterados emocionalmente e com baixo nível educacional, tendem a exacerbar as dificuldades precoces.

Segundo Wachs (2000), a maioria dos investigadores tem-se dedicado prioritariamente à identificação de influências específicas e isoladas que se evidenciam como relevantes do ponto de vista desenvolvimental, isto é por exemplo os genes, a idade, a aprendizagem, as hormonas, as pressões sociais ou a cultura. Quando se considera mais do que um tipo de influência, verifica-se uma tendência no sentido de se estudarem combinações de factores, normalmente aos pares, como por exemplo os genes versus o ambiente ou os genes em interacção com o ambiente, não sendo evidente uma preocupação no sentido de se perceber de que forma estas combinações se enquadram numa abordagem sistémica mais global, numa confluência de processos que actuam em conjunto. A necessidade de se utilizarem princípios explicativos, que actuam a diferentes níveis, no estudo do desenvolvimento humano "*torna-se especialmente óbvio quando atentamos nos "sucessos" conseguidos ao tentar predizer-se a variabilidade no desenvolvimento com base em modelos de influências isoladas ou de processos únicos*" (Wachs,

⁷ Também aqui se adopta a tradução de *Continuum of Caretaking Casualty* proposta por Bairrão (1994).

2000: 3). Estes modelos, que utilizam um único tipo de influências ou de processos, evidenciam-se como pouco produtivos, tanto no que respeita à compreensão da variabilidade dos comportamento e desenvolvimento humanos, como no que concerne ao prognóstico de resultados desenvolvimentais e consequências específicas. No sentido de se compreender o comportamento e o desenvolvimento, sobressai como mais importante estudar a inter-relação entre diversos elementos e processos do que estudar a influência de elementos ou processos específicos perspectivados de forma isolada, uma vez que *"a variabilidade individual é uma consequência necessária de interacções complexas entre influências múltiplas, sendo cada uma um contributo necessário, mas não suficiente, para o desenvolvimento"* (Wachs, 2000: 3). Apesar de alguns investigadores a considerarem como decorrente de uma avaliação pouco precisa de influências específicas, esta variabilidade nos resultados desenvolvimentais pode dever-se à heterogeneidade das variáveis que se assume possuírem valor prognóstico o que coincide com as críticas dirigidas por Bronfenbrenner e Crouter (1983) às denominadas variáveis de *morada social* que englobam uma multiplicidade de factores, tais como a classe social. No sentido de perceber a ocorrência de variabilidade no desenvolvimento dos indivíduos dever-se-á, em primeiro lugar,

"Identificar os tipos de influências múltiplas que se provou encontrarem-se relacionadas com a variabilidade individual do desenvolvimento humano. (...) Em segundo lugar, demonstrar que os múltiplos determinantes identificados funcionam em conjunto de formas comuns e específicas no sentido de influenciarem o desenvolvimento individual. (...) Finalmente, demonstrar que estes determinantes múltiplos, que actuam em conjunto, formam um sistema" (Wachs, 2000: 11)

Neste sentido, no âmbito do estudo da problemática do risco e da resiliência, Simeonsson e Thomas (1994) apontam para a necessidade de se estabelecer uma epidemiologia, tanto desenvolvimental como comportamental, nomeadamente ao nível dos processos envolvidos na *fuga ao risco* e nas dimensões da *resiliência*, sendo esta definida como contrapartidas positivas ao risco e referindo-se a factores de protecção aos níveis ontogenético, microssistémico, ecossistémico e macrossistémico.

1. Vulnerabilidade e Resiliência, duas Faces da Mesma Moeda?

Os conceitos possuem uma vida própria. Por vezes, surgem e, subitamente, desaparecem como as tendências da moda. Estes *desaparecimentos precoces* não são, necessariamente, prematuros, quando as ideias que suportam esses conceitos se apresentam como pouco sólidas. Segundo Liddle (1994), esta ideia permite, de certa forma, considerar e compreender o fascínio que a noção de *resiliência* tem desencadeado nos últimos anos.

Poder-se-á considerar a *resiliência* como um conceito organizado, com ressonância emocional e lógica suficientes para servir de base a um trabalho teórico e empírico sistemáticos que o tornem duradouro? Apesar de, actualmente, não ser ainda possível responder a esta pergunta, não será dispiciendo apreciar o potencial deste conceito ou, como Liddle (1994: 164) referiu, examinar "*a resiliência da resiliência*".

O reconhecimento da resiliência como um fenómeno emergiu de uma forma mais accidental do que intencional.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003: 3156), resiliência "*é uma propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica*" ou "*a capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças*".

Nos estudos realizados com crianças, a resiliência é comumente definida como a capacidade daquelas, que são expostas a factores de risco, de ultrapassarem esses riscos e de evitarem resultados negativos, tais como a delinquência e problemas comportamentais, inadaptação psicológica, dificuldades académicas e complicações físicas (Rak & Patterson, 1996).

Consequentemente, a *vulnerabilidade* e a *resiliência* têm sido descritas em termos da resposta dos indivíduos ao *risco*. Como foi já referido, as pesquisas acerca do risco têm as suas origens na epidemiologia, em medicina. O objectivo destas pesquisas era o de identificar factores que acentuassem ou inibissem os estados de doença ou de deficiência, assim como os processos subjacentes a essas situações. Segundo Garmezy (1996), os termos *acentuar* e *inibir*, apesar do seu significado aparentemente contraditório, apontam para um largo espectro de

pesquisas que englobam uma multiplicidade de factores de risco aos quais as crianças e os adultos podem encontrar-se expostos. Alguns factores podem ocasionar situações de doença ou de perturbação, o que identifica fenómenos de vulnerabilidade, enquanto que outros podem ser ultrapassados e conduzir a uma adaptação positiva por parte dos indivíduos, o que identifica fenómenos de resiliência.

De acordo com Zimmerman e Arunkmar (Zimmerman & Arunkmar, 1994, *in* Engle, Castle, & Menon, 1996), a vulnerabilidade tem sido definida como uma predisposição individual para "*desenvolver formas variadas de psicopatologia ou de ineficácia comportamental*" ou "*a susceptibilidade para resultados desenvolvimentais negativos que podem ocorrer sob condições de alto risco*". Esta susceptibilidade tem sido, em parte, atribuída a factores genéticos ou constitucionais, como por exemplo o temperamento. Por outro lado, a resiliência tem-se apresentado como o oposto, como uma predisposição individual para resistir às potenciais consequências negativas do risco e para apresentar um desenvolvimento adequado.

Para outros autores, como Egeland, Carlson e Sroufe (1993), a resiliência é vista como um processo transaccional que se desenrola de acordo com uma perspectiva organizacional. Segundo esta perspectiva, os resultados desenvolvimentais são "*determinados pela interacção entre factores genéticos, biológicos, psicológicos e sociológicos no contexto do apoio ambiental*" (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993: 517).

Mais recentemente, Luthar, Cicchetti e Becker (2000: 543), definiram a resiliência como "*um processo dinâmico que enquadra uma adaptação positiva no âmbito de um contexto de adversidade significativa*". Este constructo bidimensional implica, em primeiro lugar, que os indivíduos tenham sido expostos a uma ameaça ou adversidade e, em segundo lugar, que a adaptação positiva se manifeste apesar das ameaças a que o processo desenvolvimental possa ter sido sujeito (Luthar & Cicchetti, 2000).

Os dois constructos centrais, subjacentes ao termo *resiliência*, foram operacionalmente definidos no âmbito da pesquisa contemporânea: *Adversidade*, também referida como risco, engloba circunstâncias de vida negativas que têm sido estatisticamente associadas a dificuldades de adaptação por parte dos indivíduos;

Adaptação positiva é, normalmente, definida em termos de comportamentos manifestos de competência social ou sucesso no desempenho, por parte dos indivíduos, de tarefas desenvolvimentais relevantes.

Também Rutter (2000) considerou, a partir de uma revisão da pesquisa realizada neste âmbito, que a resiliência não podia ser perspectivada como um traço individual, mas como um processo relativamente ao qual muito havia, ainda, a esclarecer. Segundo este mesmo autor, o conceito permanecia muito geral e abrangente podendo, no entanto, identificar-se várias áreas de interesse, em termos da investigação já realizada: em primeiro lugar, muitos investigadores enfatizaram, como foco de interesse, os resultados positivos em detrimento da psicopatologia; em segundo lugar, uma atenção crescente vinha a ser dirigida para os efeitos de experiências positivas de diversos tipos; a terceira área de interesse dizia respeito ao processo subjacente à forma utilizada pelos os indivíduos para lidarem com a adversidade; finalmente, a pesquisa realizada focou-se nas características ou processos que diferenciavam as respostas dos indivíduos face à adversidade.

Werner (2000), outro autor paradigmático no estudo desta problemática, considerou, a partir da análise das diferentes pesquisas realizadas, que os investigadores utilizaram o termo *resiliência* para designar três classes de fenómenos: o primeiro tipo de estudos focou-se nos resultados desenvolvimentais positivos de crianças oriundas de contextos considerados de alto risco e que conseguiram ultrapassar situações peculiares, em termos de gravidade (desvantagem económica, doença mental e toxicodependência dos pais, abuso e negligência infantil, maternidade na adolescência e complicações perinatais); o segundo tipo de investigações procurou examinar a manutenção da competência sob condições particularmente adversas (por exemplo, divórcio dos pais); finalmente, o terceiro tipo de estudos teve como alvo indivíduos que conseguiram recuperar de traumas graves ocorridos durante a infância, como era o caso de situações de guerra e de violência política.

No sentido de dilucidar o real significado do conceito de resiliência, será, porventura, interessante abordá-lo tendo em consideração as suas origens e evolução ao longo do tempo.

1.1. A Resiliência: História de um Conceito

A investigação acerca dos factores que conduzem a resultados positivos na presença de adversidade tem uma longa história. Em alguns dos primeiros estudos realizados no âmbito desta temática, tornou-se evidente a presença de comportamento adaptativo, embora a nomenclatura utilizada não incluísse, ainda, o termo *resiliência*. No entanto, as origens dos trabalhos acerca desta questão podem situar-se em áreas diferentes. Mais especificamente, as investigações realizadas acerca da esquizofrenia, da pobreza e das reacções a situações traumáticas podem ser consideradas como antecessoras dos trabalhos relativos à resiliência, embora todas elas tivessem subjacentes resultados relevantes para este constructo.

A literatura relativa ao estudo dos indivíduos com esquizofrenia e dos seus padrões adaptativos forneceu inúmeros exemplos de resiliência. Destas primeiras pesquisas é de salientar o facto de ter sido dada pouca atenção a alguns pacientes que apresentavam, apesar da sua doença, padrões de adaptação relativamente positivos, tendo sido considerados atípicos. No entanto, em anos setenta, os investigadores descobriram que estes indivíduos possuíam antecedentes que se caracterizavam por uma relativa competência em termos profissionais, familiares e sociais, o que poderia ter contribuído para resultados que os colocavam em menor desvantagem. No entanto, o termo *resiliência* não era, ainda, utilizado para descrever estas trajectórias.

Os estudos cujo alvo foram crianças filhas de mães diagnosticadas como esquizofrénicas desempenharam um papel crucial na emergência do conceito de resiliência infantil como um tópico de interesse, tanto teórico, como empírico. O facto de que muitas destas crianças se desenvolviam com sucesso, apesar do seu estatuto de alto risco, conduziu a que se desenvolvessem esforços acrescidos no sentido de compreender a variabilidade em termos da forma através da qual os indivíduos reagem à adversidade.

Fenómenos de resiliência tornaram-se, também, evidentes em outras situações associadas à exposição dos indivíduos a condições de adversidade crónica. É o caso dos estudos realizados acerca dos efeitos da pobreza e de outras condições que, normalmente, se lhe associam. A literatura descreve vários exemplos

de crianças que, apesar de expostas a privação económica e/ou social, apresentavam comportamentos positivos. São referências incontornáveis, entre outras, os estudos realizados por Elder, *Children of the Great Depression* (1974), e por Festinger, *No One Ever Asked Us* (1983), descrevendo os resultados desenvolvimentais de crianças educadas em famílias de acolhimento e em contextos institucionais (Cicchetti & Garmezy, 1993).

Finalmente, as descrições de um funcionamento adaptado em indivíduos expostos a situações traumáticas contribuíram, também, para a consolidação dos alicerces sobre os quais se construíram as teorias e as investigações acerca da resiliência. É o caso dos trabalhos realizados por Epstein (1979) e por Moskowitz (1983) acerca do desenvolvimento das crianças do Holocausto.

Os esforços mais recentes, desenvolvidos no sentido de se compreender os mecanismos e processos que conduzem à resiliência, situam-se na área da Psicopatologia do Desenvolvimento. À medida que a perspectiva desenvolvimental assumiu um papel proeminente na pesquisa realizada nesta área, verificou-se um interesse crescente pelo estudo da resiliência. Segundo Sroufe e Rutter (Sroufe & Rutter, 1984, *in* Cicchetti & Garmezy, 1993) "*a Psicopatologia do Desenvolvimento, não só estuda as origens e curso dos padrões de inadaptação comportamental, mas deverá, também, compreender os padrões que sendo, normalmente, prognósticos de perturbação, por razões ainda por descobrir, não o são para um determinado subgrupo de indivíduos*".

No entanto, não seria possível concluir esta retrospectiva sem salientar os estudos conduzidos por Emmy Werner, com crianças do Hawai, que, na década de setenta, impulsionaram, de forma decisiva, a pesquisa conducente à dilucidação do conceito de resiliência. Nesta pesquisa foram incluídas diferentes condições de adversidade, tais como a desvantagem socio-económica e riscos associados, doença mental dos pais, maus tratos, entre outros. Este estudo, conduzido na ilha havaiana do Kauai, teve início em 1955 e foi desenvolvido por uma equipa de pediatras, psicólogos, psiquiatras e outros profissionais de saúde e de serviço social. O seu principal objectivo era o de estudar o desenvolvimento de 698 crianças, nascidas durante esse ano, até à idade adulta e avaliar as consequências, a longo prazo, no desenvolvimento e capacidade de adaptação desses indivíduos, de

complicações perinatais e de condições de vida adversas (Werner, 1993). O estudo iniciou-se com a análise da condição de vulnerabilidade das crianças, isto é, a probabilidade de apresentarem resultados desenvolvimentais negativos devido à exposição a factores de risco graves, tais como dificuldades perinatais, situações de pobreza, condições psicopatológicas dos pais e situações de disrupção familiar. À medida que o estudo prosseguiu, foram, também, analisadas as situações em que as crianças conseguiram ultrapassar, com sucesso, esses factores de risco biológico e psicossocial, procurando-se, assim, as origens dessa *resiliência*. Dessa forma, procurou-se, também, identificar os factores de protecção que desempenhavam um papel importante na forma através da qual essas crianças e jovens recuperavam dessas situações marcadas pela adversidade e transitavam para a idade adulta.

Pelo exposto, pode verificar-se que os primeiros esforços no sentido de se compreenderem as trajectórias desenvolvimentais que não seguiam o curso previsto se dirigiram para a identificação de qualidades pessoais nas *crianças resilientes*, tais como a autonomia e uma auto-estima elevada. À medida que o trabalho nesta área evoluiu, os investigadores reconheceram que a resiliência poderia derivar, muitas vezes, de factores exteriores, tais como características das famílias dessas crianças e dos seus contextos sociais mais abrangentes. Por outro lado, durante as últimas décadas, o principal foco de pesquisa destacou-se da identificação de factores de protecção para se dedicar à compreensão dos processos de protecção subjacentes, isto é, de que forma esses factores poderiam contribuir para resultados positivos (Luthar *et al.*, 2000).

As concepções de resiliência modificaram-se, assim, ao longo do tempo. À medida que a pesquisa nesta área evoluiu, tornou-se claro que a adaptação positiva, apesar da adversidade, envolvia uma progressão desenvolvimental, de forma que *"novas vulnerabilidades e/ou forças emergem com a modificação das circunstâncias de vida. Assim, o termo "resiliente" que, de forma mais precisa, descreve a natureza relativa, por oposição a fixa, do conceito englobou o anteriormente referido como "invulnerável"* (Luthar *et al.*, 2000: 544).

Engle, Castle e Menon (1996) identificaram quatro estádios no desenvolvimento das pesquisas realizadas acerca dos riscos que envolvem as crianças que crescem em situações de desvantagem económica. Assim, num

primeiro estágio, procurou identificar-se o factor de risco considerando-o como uma causa de preocupação em termos do desenvolvimento futuro. Num segundo estágio, procurou analisar-se as causas e as consequências do risco, como por exemplo a avaliação da etapa de vida ou da extensão da exposição ao risco. O terceiro estágio emerge a partir do reconhecimento de que nem todas as crianças respondem da mesma forma à mesma ameaça e de que nem todas recebem, igualmente, influências negativas, o que conduziu à procura de factores de protecção. Finalmente, a pesquisa realizada acerca dos factores de protecção, foi aplicada e incorporada em programas de intervenção. De acordo com estes mesmos autores, no sentido de se explorarem os factores de risco e os factores de protecção, em cada estágio de pesquisa dever-se-ia atender a três níveis de análise: o individual, o contexto imediato da família e os contextos mais globais da comunidade e das instituições.

No entanto, segundo Luthar *et al.*, (2000: 552), *"o progresso na área da resiliência permanecerá seriamente estrangulado enquanto os estudos realizados tiverem uma orientação claramente empírica, sem bases teóricas claramente definidas e sem o reconhecimento conceptual da importância de múltiplos contextos no desenvolvimento das crianças"*. De facto, de acordo com estes mesmos autores, a maior parte da extensa pesquisa realizada poderá ser enquadrada em três grandes perspectivas teóricas. De acordo com a primeira destas perspectivas orientadoras, os processos de protecção e de vulnerabilidade, que afectam as crianças consideradas em risco, operam em três níveis gerais. Estes incluem influências ao nível da comunidade (por exemplo, apoio social), da família (clima parental caloroso ou de maus tratos, por exemplo) e da criança (características tais como a inteligência ou as competências sociais). Esta perspectiva foi identificada e defendida por autores como Norman Garmezy e Emmy Werner, já referidos anteriormente, e consubstanciou-se como referência em muitos dos estudos realizados acerca da resiliência. Um outro grande quadro de referências teóricas engloba perspectivas que colocam em foco as transacções que se realizam entre o contexto e a criança em desenvolvimento. Este modelo ecológico-transaccional, defendido por autores como Urie Bronfenbrenner, James Garbarino, Arnold Sameroff e Dante Cicchetti, conceptualiza os contextos (cultura, comunidade e família) como

interdependentes, interagindo ao longo do tempo, influenciando o desenvolvimento e a adaptação do indivíduo de diferentes formas, consoante a sua proximidade relativa. Esta conceptualização enquadró diferentes pesquisas acerca da resiliência relacionada com diferentes situações de risco, tais como situações de desvantagem económica e experiências de negligência e de maus tratos. Uma terceira perspectiva pertinente é a estrutural-organizacional, no centro da qual se encontra a convicção de que existe continuidade e coerência no desenvolvimento da competência ao longo do tempo. Assim, tanto os factores mais distantes, como os mais próximos são vistos como importantes para o processo de desenvolvimento e para as escolhas individuais e a auto-organização é vista como influenciando, de forma decisiva, o desenvolvimento. Esta perspectiva organizacional foi adoptada, como orientadora das suas pesquisas, por vários autores, como é o caso de Dante Cicchetti e Suniya Luthar.

Uma outra preocupação dominante das pesquisas realizadas no âmbito da resiliência centrou-se na identificação de factores que actuassem no sentido de proteger os indivíduos das consequências da exposição à adversidade, quer biológica, quer social e na compreensão dos mecanismos subjacentes a este processo.

1.2. Factores e Mecanismos de Risco e de Protecção

A teoria e a pesquisa têm servido de base a um grande número de observações sobre o desenvolvimento e a inadaptação comportamental. Um aspecto a ressaltar é que o desenvolvimento é um processo complexo e é pouco provável que se encontre uma causa única para qualquer perturbação, isto é, combinações diferentes de factores de risco podem conduzir à mesma perturbação. Por outro lado, os factores de risco ocorrem não apenas aos níveis individual e familiar, mas em todos os níveis do modelo ecológico. Segundo Weissberg e Greenberg (1998), parece existir uma relação não linear entre os factores de risco e os resultados desenvolvimentais. Apesar de um ou dois factores de risco poderem apresentar pouco valor prognóstico relativamente a resultados desenvolvimentais baixos, com o acumular de outros factores de risco observa-se um aumento rápido da percentagem

de perturbações. Embora a pesquisa indique que o aumento no número de factores de risco, experimentados por um indivíduo, resulte no aumento da probabilidade de desenvolvimento de problemas de adaptação, não é ainda claro se alguns factores de risco ou combinações de factores de risco são mais importantes que outras (Sameroff, Seifer, Barocas, Zax, & Greenspan, 1987).

Esta ideia de que existem factores de risco gerais e inter-relacionados conduziu Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure e Long (1993) a agruparem factores de risco gerais, individuais e ambientais, em sete domínios: as *deficiências constitucionais* que incluem as complicações perinatais, deficiências orgânicas e incapacidades sensoriais; os *atrasos no desenvolvimento de competências*, tais como um baixo nível intelectual, dificuldades na leitura, problemas de atenção e falta de hábitos de trabalho; as *dificuldades emocionais* relacionadas com a apatia, a imaturidade emocional, a auto-estima baixa e o descontrolo emocional; as *circunstâncias familiares* que incluem um estatuto socio-económico baixo, presença de doença mental na família, família numerosa, desorganização ou conflito familiar, entre outros; os *problemas interpessoais*, como por exemplo o isolamento e a rejeição pelos pares; os *problemas escolares*, como é o caso do insucesso escolar e o *contexto ecológico* que inclui a pobreza extrema, o desemprego e a injustiça racial. Para os mesmos autores, alguns factores de risco poderão influenciar, de forma diferente, indivíduos de idades diferentes. Assim, por exemplo, o nível educacional dos pais poderá ter maior influência no desenvolvimento precoce das crianças, enquanto que a competência cognitiva e a motivação poderão ter mais influência na idade escolar.

De uma forma geral, pode dizer-se que existe um consenso no sentido de se considerarem os factores de protecção como variáveis que reduzem a probabilidade de se verificarem resultados negativos, isto é, comportamentos que denotam inadaptação, sob condições de risco.

Apesar de não se ter, ainda, completamente dilucidado a forma através da qual os factores de protecção operam, foram, no entanto, identificados, a este nível, três domínios globais. O primeiro domínio inclui *características dos indivíduos*, tais como competências cognitivas e socio-cognitivas, características de temperamento e competências sociais. O segundo domínio compreende a *qualidade das interações*

que se estabelecem entre a criança e o ambiente; estas interacções incluem a existência de uma vinculação segura com os pais e de relações positivas com os pares e outros adultos que se envolvem em comportamentos saudáveis e que possuem valores socialmente reconhecidos. O terceiro domínio de protecção envolve aspectos do *mesossistema* ou do *exossistema*, tais como as relações escola-família, a qualidade das escolas e as actividades regulatórias (Weissberg & Greenberg, 1998; Kim-Cohen, Moffitt, Caspi, & Taylor, 2004).

Neste sentido, Coie *et al.*, (1993), a partir da ideia de que, tanto os factores de risco, como os de protecção se consubstanciam como os precursores de estados caracterizados, quer pela disfunção, como pela competência, sugeriram que os factores de protecção poderiam operar de formas diversas: diminuindo a disfunção de forma directa; interagindo com os factores de risco no sentido de atenuar os seus efeitos; interrompendo a cadeia mediadora através da qual os riscos conduzem à disfunção ou prevenindo a ocorrência de factores de risco.

Segundo Werner (1990), os conceitos de resiliência e de factores de protecção representam contrapartidas positivas aos constructos de vulnerabilidade e de factores de risco. No entanto, enquanto que a resiliência seria, segundo este autor, uma característica dos indivíduos, os factores de protecção incluiriam, tanto características individuais, como ambientais que contribuiriam para que os indivíduos se adaptassem de forma mais adequada em situações que envolveriam, quer factores de risco de carácter constitucional, quer acontecimentos de vida adversos. Tomando como referência o Estudo Longitudinal do Kauai, já referido, Werner considerou alguns aspectos que se verificou constituírem-se como factores de protecção, nos diferentes grupos etários estudados, em termos individuais, familiares e na comunidade. Assim, apesar de, à data, poucos estudos se terem interessado pelas origens da resiliência durante a primeira infância, verificou-se que os bebés competentes, apesar de sujeitos a condições adversas, apresentavam características de temperamento que desencadeavam respostas positivas por parte das outras pessoas. A maior parte das crianças de ambos os sexos, consideradas como resilientes no estudo acima citado, eram caracterizadas pelos seus prestadores de cuidados como sendo, durante os primeiros anos de vida, muito activas, afectivas e de trato fácil. Na idade pré-escolar, as crianças consideradas de

alto risco e que, no entanto, se mostraram como resilientes, apresentavam mais competências em áreas desenvolvimentais como a comunicação, a locomoção e a autonomia, envolvendo-se, também, mais facilmente em situações de jogo social do que os seus pares que, mais tarde, viriam a apresentar problemas de adaptação. Do mesmo modo, as crianças em idade escolar, apesar de não serem especialmente dotadas em termos intelectuais, apresentavam competências acrescidas em termos da resolução de problemas e da comunicação, assim como se mostravam, também, bastante sociáveis e independentes. Estas características individuais interagiam de forma dinâmica com características das famílias, como é o caso das práticas de socialização e o estabelecimento de laços afectivos, e com factores da comunidade, tais como os amigos, a escola e os professores.

Retomando a perspectiva de Werner (1990), de que os conceitos de resiliência e de factores de protecção se constituem como contrapartidas aos de vulnerabilidade e de factores de risco, Moen e Erickson (1995) referem a promoção de resiliência psicossocial como uma componente importante de um desenvolvimento saudável. A partir da definição de resiliência "*como a capacidade de lidar com os acidentes e desafios da vida*" (Moen & Erickson, 1995: 170), os autores apresentaram dois grupos de factores de protecção que promoveriam a resiliência relativamente à adversidade: os recursos sociais e os recursos pessoais. Os primeiros consistiriam em laços sociais, sob a forma de boas relações com a família e os amigos, e o acesso a redes de suporte. Os recursos pessoais englobariam disposições tais como empatia, altruísmo e valores e prioridades básicas. Tanto os recursos sociais, como os pessoais foram considerados como recursos psicossociais importantes enquanto moderadores do efeito de acontecimentos negativos no estado psicológico dos indivíduos.

Rutter (1990), outro autor paradigmático no estudo desta problemática, considerou, por seu lado, que os conceitos de vulnerabilidade e de mecanismos de protecção têm sido definidos de forma mais específica e clara que o de resiliência. O aspecto que mais contribui para a sua definição encontra-se relacionado com o facto de que a resiliência implica uma modificação das respostas dos indivíduos perante uma situação de risco. Também para este autor, vulnerabilidade e protecção constituem-se como os pólos positivo e negativo do mesmo conceito, não podendo

ser considerados como conceitos diferentes. Uma vez que a protecção não envolve acontecimentos agradáveis ou qualidades do indivíduo socialmente desejáveis, o interesse não deverá dirigir-se no sentido de criar situações consideradas agradáveis pelo indivíduo, mas para processos que o protejam relativamente a mecanismos de risco.

Já em 1995, Rutter, Champion, Quinton, Maughan e Pickles consideraram que os últimos cinquenta anos ficaram marcados por uma melhoria generalizada das condições de vida para uma grande parte da população, pelo menos até há bem pouco tempo. Simultaneamente, tem-se verificado um crescimento preocupante das taxas de desemprego na maior parte dos países industrializados. No entanto, estes factos não podem ser considerados como responsáveis pela crescente ocorrência de perturbações, uma vez que esta tendência já se verificava quando as taxas de desemprego se mantinham em níveis bastante baixos. Desta forma, tornou-se claro que as políticas de intervenção mais eficazes deveriam ter em linha de conta a distinção entre indicadores e mecanismos de risco ambiental. Por outro lado, verificou-se uma preocupação crescente em preparar melhor as pessoas para enfrentarem a adversidade psicossocial. Assim, evidenciou-se o interesse crescente acerca dos factores envolvidos na capacidade dos indivíduos apresentarem resiliência psicossocial e nos mecanismos de protecção subjacentes a esse processo. Nesse sentido, passou a dar-se mais atenção às estratégias a utilizar no sentido de implementar, nos indivíduos, uma auto-estima e uma auto-eficácia positivas através, por exemplo, da promoção de relações harmoniosas e de oportunidades de sucesso. Segundo estes mesmos autores (Rutter *et al.*, 1995) existem vários factores que podem influenciar a forma como os indivíduos reagem à exposição a riscos de carácter ambiental. Por exemplo, verificaram-se diferenças evidentes na distribuição das taxas de criminalidade de acordo com a zona geográfica. Do mesmo modo, encontraram-se diferenças ocupacionais no que respeita ao stresse relacionado com a segurança do emprego, diferenças estas que parecem ter implicações importantes na saúde física dos indivíduos. O rendimento económico parece ter, também, consequências em relação à tensão provocada por questões habitacionais, acumulação de dívidas, entre outras. As experiências de vida parecem ter, também, um efeito diferencial na forma como as pessoas

enfrentam a adversidade: por exemplo, o facto de se ser mãe adolescente poderá ter consequências económicas negativas, assim como poderá reduzir as probabilidades de um casamento estável e harmonioso. A etnicidade é outro factor que, segundo estes autores, poderá ter um papel importante na adaptação em situações de risco, dada a prevalência, apesar de ilegal, da discriminação racial. Outros factores apontados relacionavam-se com a dimensão e com a proporção de elementos doentes ou marginais na família, com a dimensão e as características da rede social extra-familiar e com as características pessoais dos indivíduos expostos ao risco.

Masten (1994) considerou, também, que os factores de protecção têm incluído, tradicionalmente, tanto características dos indivíduos, como dos contextos que facilitam a ocorrência de resultados positivos por parte de pessoas que se encontram em risco ou expostas à adversidade. Segundo esta autora, *"alguns autores utilizaram o termo "factores de resiliência" para se referirem a características individuais de protecção, isto é, "anticorpos psicológicos", reservando o termo "factores de protecção" para descreverem características do meio que promovem a resiliência"* (Masten, 1994: 7). No entanto, considerando a resiliência como um processo, o termo *factores de protecção* deveria ser utilizado no sentido de englobar todos os factores moderadores do risco que conduzem a resultados positivos por parte dos indivíduos, independentemente de serem individuais, contextuais ou resultado da interacção entre ambos.

No que respeita às situações de vulnerabilidade e de resiliência durante a infância, Brooks-Gunn (1995) identificou os recursos da família aos quais, teoricamente, as crianças teriam acesso. Estes recursos poderiam, segundo a autora, ser incluídos em quatro categorias: rendimento económico, tempo, capital humano (nível educacional e estatuto ocupacional dos pais) e recursos psicológicos (comportamento, atitudes, crenças, saúde emocional e apoio social dos pais). Os recursos da comunidade incluiriam uma variedade de contextos: ambientes de prestação de cuidados, escolas, grupo de pares, grupos da comunidade e contextos sociais mais vastos. De acordo com uma perspectiva desenvolvimental, os focos preferenciais de estudo serão os recursos psicológicos e o capital humano, enquanto em termos bronfenbrennerianos, a tónica é colocada tanto no estudo do

tipo de interacções existentes entre os recursos da família, como na identificação das circunstâncias e dos padrões através dos quais os recursos familiares exercem a sua influência. No entanto, segundo a autora, dever-se-ia prestar atenção à forma como estes recursos, tanto na família, como na comunidade, interagem e influenciam, directa ou indirectamente, o desenvolvimento das crianças.

Também na Europa, os conceitos de vulnerabilidade e de resiliência têm sido alvo de estudo por parte de alguns autores. É o caso de Lösel e de Bliesener (1994) que realizaram, na Alemanha, um estudo com adolescentes que tinham vivido sob condições adversas. Dos vários objectivos que nortearam este estudo, são de salientar os seguintes: estudar a resiliência em adolescentes que tinham crescido em condições consideradas como podendo promover o desenvolvimento de perturbações; investigar a resiliência fora do contexto familiar e estudar os factores de protecção de uma forma integrada e simultânea. O conceito de resiliência, utilizado por estes autores, perspectivava os recursos pessoais e sociais como factores de protecção. Assim, os autores consideraram que os factores de protecção mais importantes incluíam: a forma como os indivíduos lidam com os problemas (tentar resolver os problemas de forma activa); as competências cognitivas (um nível intelectual que seja, pelo menos, médio); experiências de auto-eficácia e de autoconfiança; características de temperamento que favoreçam uma adaptação positiva (flexibilidade, por exemplo); estabelecimento de relações emocionais estáveis com, pelo menos, um dos pais ou outro significativo; um clima educativo apoiante que encoraje uma adaptação construtiva e a existência de apoio social fora do ambiente familiar.

Sameroff, Bartko, Baldwin, Baldwin e Seifer (1998) constataram que o estudo acerca da origem do sucesso das crianças que conseguiram ultrapassar situações de risco, apresentando resultados desenvolvimentais positivos, conduziu a uma crescente preocupação com o desenvolvimento de competência e com a identificação de factores de protecção. No entanto, embora alguns considerem que os factores de protecção só teriam significado face à adversidade e que parecem ser, simplesmente, o pólo positivo dos factores de risco, estes autores consideraram que seria preferível utilizar o termo *factores de promoção* para designar o extremo positivo da dimensão de risco. Assim, por exemplo, enquanto que um clima familiar

negativo constituir-se-á como um factor de risco, um clima familiar positivo pode ser considerado como um factor de promoção (Sameroff & Fiese, 2000).

A partir de uma revisão dos estudos realizados nesta área, nomeadamente o *Rochester Longitudinal Study* (Sameroff, Seifer, & Zax, 1982) e o *Philadelphia Study* (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder, & Sameroff, 1998), os autores verificaram que as famílias com muitos factores de promoção apresentavam resultados superiores aos das que possuíam um número reduzido de factores de promoção. Resumindo, *"quando encarados como parte de uma constelação de influências ambientais no desenvolvimento das crianças, a maior parte das variáveis contextuais, ao nível dos pais, da família, da vizinhança e da cultura em geral, parecem ser dimensionais, facilitando, num dos extremos, o desenvolvimento das crianças e inibindo-o no outro extremo"* (Sameroff et al., 1998: 172).

Masten e Coatsworth (1998) referem, também, que os estudos acerca da competência, da resiliência e da intervenção nesta área convergiram no sentido de sugerirem a existência de sistemas adaptativos poderosos que promovem e protegem o desenvolvimento da competência, tanto em ambientes favoráveis, como não favoráveis. Estes sistemas manifestar-se-iam através da qualidade das relações pais-criança, da cognição e da auto-regulação. As crianças bem adaptadas têm adultos que cuidam delas, cérebros que se desenvolvem normalmente e, à medida que crescem, adquirem a capacidade de gerir a própria atenção, emoção e comportamento. Segundo estes autores, podem enumerar-se outros processos de protecção que promovem a competência, mas, no entanto, os apontados desempenhariam um papel crucial em vários domínios de competência. Assim,

"as crianças resilientes não parecem possuir qualidades únicas ou misteriosas; antes, retiveram ou asseguraram recursos importantes que representam sistemas de protecção básicos no desenvolvimento humano. Por outras palavras, parece que a competência se desenvolve no âmbito da adversidade quando, apesar da situação em causa, sistemas fundamentais que, geralmente, promovem a competência no desenvolvimento operam no sentido de protegerem a criança ou contrariarem as ameaças ao desenvolvimento" (Masten & Coatsworth, 1998: 212).

Também no *International Resilience Project* (Grotberg, 1999) os traços e características que as crianças, consideradas resilientes, possuíam foram organizados em categorias diferentes: apoios e recursos externos que incluíam relações de confiança, o acesso à saúde, à educação e a serviços sociais e de segurança, apoio emocional extra-familiar, regras e estrutura no contexto familiar, ambiente escolar estável, entre outros; recursos pessoais internos, tais como autonomia, um temperamento atraente e auto-estima; competências interpessoais e sociais que incluíam criatividade, persistência, humor, comunicação e competências sociais e cognitivas.

Mais recentemente, Kim-Cohen, Moffitt, Caspi e Taylor (2004), ao estudarem os processos genéticos e ambientais subjacentes à vulnerabilidade e resiliência das crianças face à desvantagem socio-económica, consideraram que os factores de carácter genético mediavam a associação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Num estudo em que foram observados cerca de 1100 pares de gémeos com cinco anos de idade, os autores verificaram que o temperamento sociável das crianças se encontrava associado com a resiliência cognitiva face à desvantagem socio-económica e que esta associação era mediada por processos genéticos e ambientais, nomeadamente o temperamento das crianças, o tipo de relação estabelecida com a mãe, o tipo de actividades disponibilizadas pela família e o apoio social prestado à família. Apesar das limitações do estudo, nomeadamente o facto de ser correlacional e transversal, os autores consideraram a evidência de implicações teóricas importantes relativas ao estudo da resiliência. Em primeiro lugar, o facto de a resiliência ser, em parte, hereditária sugere que existem diversos genes que auxiliam os indivíduos a enfrentarem a adversidade e que as competências adaptativas tendem a evidenciar-se a nível familiar o que implica que a resiliência é um processo tanto familiar, como individual. Em segundo lugar, o facto de se terem identificado factores de protecção diferentes, actuando ao nível da resiliência comportamental e cognitiva, suporta uma conceptualização e uma avaliação da resiliência não como um constructo simples, mas multidimensional. Por fim, a nível da intervenção, os resultados do estudo sugerem que as crianças não são recipientes passivos das influências socializadoras dos pais, famílias e ambientes, mas que as crianças podem actuar de forma a

moldarem os seus ambientes e a tornarem-se mais resilientes. Os autores concluem referindo que *"quando as crianças procuram experiências que as ajudem a ultrapassar a adversidade, torna-se crucial que os recursos, sob a forma de adultos apoiantes ou de oportunidades de aprendizagem, se encontrem disponíveis no sentido do seu potencial poder ser realizado"* (Kim-Cohen et al., 2004: 664).

Do exposto releva que a compreensão das raízes da resiliência deriva de um extenso corpo de literatura que é, de forma notória, heterogénea no que respeita, quer ao tipo de estudos utilizados, à selecção dos participantes, às definições de risco utilizadas, às medidas da qualidade da adaptação, quer ao momento da avaliação.

2. Estudo da Resiliência e dos Factores de Protecção: Considerações Metodológicas

De acordo com Werner (1990, 2000), a pesquisa acerca dos factores de protecção demarcou-se da utilização de estudos de casos individuais e dos estudos retrospectivos e transversais para uma maior ênfase na necessidade de se utilizarem estudos longitudinais e prospectivos. Assim, alguns dos estudos mais relevantes nesta área tinham sido, até então, de carácter epidemiológico. Neste tipo de estudos procurou analisar-se as relações entre competência e patologia em grandes populações de crianças de comunidades urbanas, suburbanas e rurais em diferentes regiões, quer nos Estados Unidos, quer na Europa. Inferências acerca de factores de protecção foram retiradas a partir da observação de associações com resultados desenvolvimentais positivos, em especial na presença de circunstâncias adversas.

Em outras investigações constituíram-se, para estudo, amostras a partir da selecção de indivíduos considerados de alto risco. O paradigma de pesquisa comum a todas estas pesquisas incluía a avaliação de crianças em risco em termos de se verificar se, mais tarde, apresentavam bons ou maus resultados desenvolvimentais. As variáveis associadas aos subsequentes resultados positivos sugeriam possíveis factores de protecção. No entanto, as definições de risco subjacentes a estes estudos variavam no que respeitava ao nível de organização, isto é, se os

investigadores consideravam que os factores de risco eram inerentes aos indivíduos, à família ou aos contextos socioculturais mais amplos em que as crianças se encontravam integradas. Até então, a investigação mais sistematizada tinha sido realizada com crianças resilientes expostas, no âmbito da família imediata, a uma prestação de cuidados problemática. Também numerosas tinham sido as pesquisas realizadas acerca da resiliência individual sob condições de pobreza, tanto nos Estados Unidos, como na Europa. O que ressalta desta apreciação é que, à data, a maior parte dos estudos realizados com crianças em situação de vulnerabilidade definiram a condição de risco apenas de acordo com um nível de organização. As pesquisas que exploravam a interacção entre riscos múltiplos e factores de protecção englobando os três níveis de análise, individual, família imediata e o contexto social mais amplo, eram, ainda, raras.

De acordo com o mesmo autor (Werner, 1990, 2000), existiam outros aspectos de carácter metodológico com os quais os autores que estudavam a resiliência e os factores de protecção se confrontavam. Estas preocupações incluíam a selecção de medidas de avaliação da competência apropriadas para a idade dos participantes; a necessidade de se utilizarem critérios diversificados que permitissem discriminar entre grupos muito e pouco competentes; a escolha do momento de avaliação das crianças, isto é, a necessidade de se observarem as crianças, consideradas em risco, em momentos diferentes no tempo, em vez de num só momento e a necessidade de se ser cauteloso na generalização de resultados, obtidos em amostras sujeitas a uma selecção muito criteriosa e particularmente vulneráveis, a amostras ou populações de crianças que se encontravam em situações de risco menos graves.

De forma semelhante, Cicchetti e Garmezy, em 1993, constataram que a popularidade que o constructo de resiliência tinha alcançado excedia os resultados da pesquisa que se lhe encontrava associada. Assim, *"a resiliência corre o risco de ser vista como um conceito popularizado que não foi verificado através da pesquisa e, desta forma, encontra-se em perigo de perder credibilidade no âmbito da comunidade científica"* (Cicchetti & Garmezy, 1993: 499). Seria, então, imperativo que os estudiosos desta área devotassem um esforço acrescido à evolução empírica do constructo. Este esforço passaria pela operacionalização da definição de

resiliência, uma vez que os investigadores utilizavam diferentes definições de resiliência que iam desde a ausência de psicopatologia em crianças filhas de pais com doença mental, até à recuperação de doentes com lesões cerebrais. Um outro aspecto a considerar, de certa forma relacionado com o anterior, seria a necessidade de se reconhecer que a resiliência não é um traço estático. Neste sentido, seria imperativo que os investigadores observassem as crianças, consideradas resilientes, ao longo do tempo e que examinassem o seu funcionamento em diferentes áreas do desenvolvimento.

Rutter (2000) teceu, também, algumas considerações de carácter metodológico no que concerne aos estudos realizados na área da resiliência. Segundo o autor, muitos dos resultados apresentados eram difíceis de interpretar, uma vez que alguns aspectos de carácter metodológico tinham sido negligenciados. O autor refere que o ponto de partida de qualquer investigação acerca da resiliência deveria ser a demonstração de que os indivíduos estudados tinham sido, realmente, expostos a situações de risco que acarretariam um aumento na probabilidade de apresentarem perturbações. Se este primeiro passo não fosse cumprido, correr-se-ia o risco de o suposto fenómeno de resiliência ser, apenas, factual e ter pouco significado. Um outro aspecto a considerar, relaciona-se com a necessidade de se distinguir entre indicadores e mecanismos de risco. Assim, por exemplo, embora a pobreza e a desvantagem social apareçam estatisticamente associadas a um aumento no risco de ocorrerem perturbações no desenvolvimento dos indivíduos, o que está em causa é o facto destes aspectos de carácter social conduzirem a variações na qualidade do ambiente familiar. Desta forma, o mecanismo de risco próximo decorrerá da baixa qualidade dos cuidados prestados e não da situação de pobreza ou de desvantagem social.

O mesmo autor (Rutter, 2000) reforçou a ideia, já apresentada, relativa à necessidade de se utilizarem estudos longitudinais no estudo da resiliência, uma vez que só assim se poderá demonstrar a existência de efeitos indirectos através dos quais o comportamento ou as experiências vividas num determinado momento predisporiam para a ocorrência, mais tarde, de experiências de risco ou de protecção.

Outros autores, como Luthar *et al.*, (2000), partindo da apreciação da noção de resiliência como de utilidade heurística no estudo do desenvolvimento, apresentaram uma reflexão acerca de alguns aspectos que poderiam constituir-se como obstáculos para uma clara compreensão desta noção. Nomeadamente, os resultados da pesquisa acerca da resiliência poderiam ser, de certa forma, instáveis uma vez que envolviam grupos muito pequenos situados nos dois extremos do contínuo, isto é, alta adversidade, por um lado, e alta competência, por outro. Assim, quando os resultados acerca da resiliência assentam num pequeno número de crianças e em interacções estatísticas, os investigadores deverão assumir, de forma clara, que a estabilidade desses resultados é limitada. Os autores consideraram também necessária a utilização de clareza e de consistência no uso de definições e de terminologia. Todos os relatórios científicos deveriam ser precisos e claros no que respeita aos critérios utilizados na operacionalização da resiliência, isto é, fornecer informação acerca dos métodos empregados para medir, tanto a adversidade, como a competência. Por outro lado, dever-se-ia ter em conta a natureza multidimensional do conceito. Ao descreverem os resultados, os investigadores deverão evitar generalizações, limitando as suas conclusões aos domínios em que a resiliência se manifestou. Finalmente, os investigadores deverão apresentar os seus estudos no âmbito de um enquadramento teórico claro relativamente ao qual as hipóteses acerca dos processos de vulnerabilidade e de resiliência, que ressaltem do estudo, sejam consideradas a par da condição de adversidade estudada. Relativamente à pesquisa a realizar no futuro, estes mesmos autores referem a necessidade de se explorarem os processos subjacentes aos factores de protecção e de vulnerabilidade, a importância de se realizarem pesquisas multidisciplinares e integradoras, em diferentes momentos do desenvolvimento e a necessidade de se cruzar a pesquisa e a intervenção. Assim, em primeiro lugar, a pesquisa acerca da resiliência deverá deslocar-se de um foco de interesse puramente descritivo para um em que se procurem dilucidar aspectos relativos ao processo desenvolvimental. Partindo da assunção de que, num grupo de risco específico, uma variável particular poderá afectar os níveis de competência, os investigadores deverão procurar compreender os mecanismos através dos quais a protecção, ou vulnerabilidade, podem ser verificadas. Esta recomendação encontra-se relacionada com o papel

mediador desempenhado por diferentes mecanismos relativamente a cada factor de protecção. Em segundo lugar, para que o campo da resiliência se desenvolva de forma comparável à complexidade do constructo, será imperativa a implementação de pesquisas multidisciplinares. Uma pesquisa deste tipo implica a consideração dos processos psicológicos, sociais e biológicos a partir dos quais vários padrões de resiliência poderão emergir, assim como dos processos que conduzem a diferentes resultados por parte de indivíduos considerados em risco. Do mesmo modo, será conveniente que a pesquisa acerca da resiliência se realize em diferentes momentos do desenvolvimento. De facto, grande parte da pesquisa realizada nesta área teve por alvo as crianças. No entanto, a resiliência pode ser observada em qualquer momento do ciclo de vida, havendo, portanto, necessidade de se explorarem os resultados positivos conseguidos, em momentos mais tardios da vida, por indivíduos em risco. Finalmente, são indubitáveis os ganhos obtidos ao realizar-se um interface entre a pesquisa realizada acerca dos processos de protecção e a aplicação desse saber à intervenção junto de populações em risco. A compreensão da resiliência assente na pesquisa poderá permitir aos profissionais considerarem os períodos de transição desenvolvimental como oportunidades únicas no sentido de se promover uma adaptação positiva. Assim, dever-se-á, também, dar atenção à natureza bidireccional das relações existentes entre a procura de conhecimento acerca dos processos de protecção e os esforços no sentido de os promover. Segundo os autores citados, *"as pesquisas no campo da prevenção podem ser conceptualizadas como verdadeiras experiências no sentido de se alterar o curso do desenvolvimento, oferecendo, portanto, oportunidades, tanto no sentido de se testarem as teorias do desenvolvimento, como de se perspectivar a etiologia e o curso dos resultados adaptativos"* (Luthar et al., 2000: 556).

2.1. O Estudo da Resiliência e dos Factores de Protecção: Implicações para a Prevenção e Intervenção

Dependendo das diferentes orientações teóricas, os problemas evidentes na sociedade são explicados com base em diferentes variáveis. Os economistas apontam a pobreza e a privação como origens da inadaptação social. Os sociólogos invocam problemas na comunidade e na estrutura familiar como variáveis que podem promover perturbações. Os educadores referem o sistema escolar como responsável por alterações no desenvolvimento e os psicólogos centram-se nos processos familiares como sendo as influências ambientais que mais profundamente afectam o desenvolvimento. No entanto, todos estes contributos deverão ser perspectivados em conjunto quando se analisam trajectórias de vida positivas ou negativas e, principalmente, quando se pretende prevenir ou intervir a nível dessas mesmas trajectórias (Sameroff *et al.*, 1998).

Os esforços no sentido de se compreender a resiliência tornaram claro que as crianças possuem múltiplos factores de risco e múltiplos recursos que influenciam as suas vidas. Os modelos de prevenção e de intervenção que emergiram desta constatação englobaram esforços no sentido de se implementar uma *protecção cumulativa* (Coie *et al.*, 1993) com vista a enfrentar processos de risco cumulativos.

De acordo com Masten e Coatsworth (1998), as intervenções programadas no sentido de promover o desenvolvimento das crianças em risco, se forem cuidadosamente organizadas e avaliadas, poderão consubstanciar-se como um teste às teorias acerca da resiliência. A literatura acerca da resiliência sugere a necessidade de se considerarem diversas estratégias no âmbito da prevenção e da intervenção: focadas no risco, focadas nos recursos e focadas nos processos. Os factores de risco poderão ser eliminados ou prevenidos, do mesmo modo que a sua influência poderá ser reduzida. O acesso das crianças aos recursos poderá ser melhorada, assim como novos recursos poderão ser colocados à disposição das crianças. Finalmente, será importante atingir os sistemas adaptativos das crianças associados à competência através, por exemplo, da promoção da qualidade dos contextos de prestação de cuidados, seja a família ou os contextos educativos.

Ao longo dos últimos anos, a natureza e a abrangência dos programas desenvolvidos no sentido de se promover a competência têm vindo a modificar-se. A primeira geração de programas focava-se na criança e enfatizava a aquisição de um conjunto de competências que a tornariam mais robusta. Estas competências tinham sido identificadas, no âmbito da pesquisa realizada, através da sua associação a uma adaptação positiva ou à ausência de problemas de comportamento. A segunda geração de programas seguiu uma orientação mais ecológica e multicausal, focando-se em diferentes contextos de desenvolvimento, na aquisição de competências mais complexas e tendo um período de aplicação mais prolongado.

Os programas de educação compensatória, tais como o *Head Start* (Zigler & Valentine, 1979), são exemplos de intervenções de carácter preventivo focadas na competência. Estes programas combinaram serviços de educação pré-escolar de alta qualidade com serviços de apoio às famílias no sentido de promoverem o desenvolvimento social, emocional, motivacional, intelectual e físico de crianças que se encontravam em situação de desvantagem económica. Outros programas de Intervenção Precoce, como é o caso do *Perry Preschool Project* (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984) tiveram por alvo as competências sociais e cognitivas das crianças, os comportamentos parentais, as interacções familiares, e o apoio social. Os resultados destes programas indicaram que a promoção das competências sociais e cognitivas das crianças e a modificação dos padrões de interacção na família podem ter, a longo prazo, efeitos de protecção cumulativos.

De acordo com Weissberg e Greenberg (1998), uma das componentes mais importantes da pesquisa realizada no âmbito da prevenção, intervenção e prática relaciona-se com a especificação de objectivos o que requer, tanto uma compreensão do risco e dos factores de protecção que contribuem para os resultados, como a identificação das competências que se presume serem mediadoras ou objectivos da intervenção. Assim, por exemplo, os objectivos em termos de competência comumente apontados para as crianças com três anos de idade incluem serem autoconfiantes e confiantes nos outros, serem intelectualmente curiosas, competentes no uso da linguagem para comunicarem, serem física e mentalmente saudáveis, capazes de se relacionarem e de serem empáticas com os

outros. Estas competências resultam, em grande parte, de interações calorosas, entre os pais e as crianças, que criam um ambiente familiar saudável, assim como de experiências precoces com prestadores extra-familiares de cuidados que contribuem para a construção das bases das competências intelectuais e de comunicação.

No sentido de se favorecer a criação de ambientes promotores do desenvolvimento, o *Carnegie Task Force* (1994, in Weissberg & Greenberg, 1998) sugere a implementação de apoios às famílias que, de acordo com uma perspectiva ecológica, se situam a nível exossistémico. Em primeiro lugar, *promover uma paternidade/maternidade responsáveis* encorajando as famílias a recorrerem a serviços de planeamento familiar e pré-natais e providenciando-lhes informação e apoio no sentido de planearem os cuidados a prestar às crianças. Em segundo lugar, *garantir opções relativas a prestação de cuidados de qualidade* através da implementação dos benefícios relativos a licenças parentais, de opções relativas à prestação extra-familiar de cuidados e do desenvolvimento de serviços de prestação de cuidados centrados na família. Em terceiro lugar, *assegurar a boa qualidade dos serviços de saúde e de protecção* estendendo-os a todas as crianças e criar ambientes seguros para as crianças mais novas. Finalmente, *mobilizar as comunidades no sentido de apoiarem as crianças e suas famílias* através do fortalecimento das redes de suporte comunitárias, da promoção de uma cultura de responsabilidade e do estabelecimento de estruturas governamentais que sirvam, de forma eficaz, as crianças e respectivas famílias.

Também segundo Osofsky e Thompson (2000), existe um consenso generalizado no sentido de as intervenções de cariz preventivo serem potencialmente benéficas para as crianças e as suas famílias, tanto em termos imediatos, como ao nível das suas consequências a longo prazo. Os resultados imediatos dessas intervenções poderão incluir a melhoria das condições pré e perinatais e dos resultados desenvolvimentais das crianças, assim como oportunidades para os pais em termos de educação, de emprego e de demonstração de competência. A longo prazo, as intervenções precoces de carácter preventivo poderão, potencialmente, diminuir a ocorrência de problemas de comportamento, de situações de maus tratos nas crianças, de delinquência e de

violência. O tipo de intervenções que parecem ser mais eficazes são as que se iniciam precocemente, possuem um carácter abrangente e utilizam uma abordagem que envolve diferentes tipos de intervenção a nível individual, familiar e comunitário.

Como se pode constatar, à medida que a investigação no âmbito da resiliência evoluiu, vários autores apontaram direcções no sentido das quais as intervenções dirigidas para diferentes grupos de risco deveriam orientar-se. Muitas das recomendações são consonantes com as apresentadas por autores que desenvolveram trabalhos em áreas mais abrangentes da pesquisa realizada no âmbito da prevenção, da psicopatologia do desenvolvimento, da psicologia comunitária e das políticas sociais.

Luthar e Cicchetti (2000), a partir de uma revisão destes trabalhos, sumariaram alguns princípios orientadores de futuras intervenções no âmbito do paradigma da resiliência. Assim, em primeiro lugar, as intervenções deverão assentar em bases teóricas sólidas, isto é, em quadros de referência teóricos que reconheçam a existência de influências mútuas e transaccionais entre as crianças e diferentes aspectos dos contextos em que se encontram integradas. Mais especificamente, as intervenções deverão ancorar na teoria e pesquisa realizada acerca do grupo particular que é alvo de intervenção. Em segundo lugar, deverão concentrar-se esforços, não apenas no sentido de se reduzirem os resultados negativos por parte dos grupos que são alvo da intervenção, mas também com o objectivo de se promoverem, nesses mesmos grupos, adaptações e competências positivas. Do mesmo modo, as intervenções deverão ser programadas, não apenas no sentido de reduzirem a influência de factores negativos (factores de vulnerabilidade), mas também no sentido de capitalizarem recursos específicos existentes em populações particulares. Em terceiro lugar, as intervenções deverão considerar os processos de vulnerabilidade e de protecção que operam a diferentes níveis, tanto familiar e comunitário, como individual. Em quarto lugar, as intervenções deverão atender a aspectos desenvolvimentais, nomeadamente a competências cognitivas, sociais e emocionais que se encontram associadas aos indivíduos que são alvo dessa intervenção. Do mesmo modo, deverá ser assegurada a relevância contextual dos objectivos globais, assim como das estratégias específicas da intervenção. Em quinto lugar, no âmbito das intervenções, deverão

ser criados serviços susceptíveis de se tornarem auto-suficientes sendo, assim, mais abrangentes. Finalmente, todas as componentes da intervenção deverão ser cuidadosamente avaliadas e documentadas. Estas avaliações e documentações serão de grande utilidade na planificação de futuras intervenções, na disponibilização de informação acerca daquelas que se revelaram eficazes e no refinamento da teoria acerca dos processos de desenvolvimento.

De forma semelhante, dada a natureza complexa e probabilística do desenvolvimento individual, Wachs (2000) apontou alguns princípios orientadores das estratégias de avaliação e de intervenção. Em primeiro lugar, evidencia-se a importância e desejabilidade de se avaliarem factores múltiplos de risco e de protecção considerados não de forma isolada, mas em combinação. Em segundo lugar, uma vez que as crianças expostas a um único factor de risco provavelmente se encontram, simultaneamente, expostas a múltiplos factores de risco desenvolvimental associados, torna-se evidente a necessidade de se utilizar uma estratégia de avaliação a dois níveis: identificar populações em que exista, quer uma incidência elevada de múltiplos factores de risco associados entre si (por exemplo má nutrição, morbilidade, práticas educativas inadequadas e educação de baixa qualidade), quer uma incidência baixa de factores de protecção (por exemplo, a inexistência de uma rede social de suporte à família); nas populações em que se verifique, quer um equilíbrio entre os factores de risco e de protecção, quer a inexistência de associação entre factores de risco, o alvo da avaliação deverá ser a identificação de indivíduos que se encontrem em situação de risco *actual* (indivíduos que apresentam alterações de desenvolvimento raras ou altamente incapacitantes) ou *potencial* (indivíduos que se encontram no extremo mais elevado da distribuição em termos do número de factores associados de risco biológico, psicossocial e cultural e que, simultaneamente se encontram no outro extremo da distribuição em termos da exposição a factores associados de protecção biológica e cultural). Em terceiro lugar, evidencia-se como importante avaliar o funcionamento dos indivíduos numa variedade de situações micro-sistémicas no sentido de identificar os *nichos ecológicos* disponíveis tendo em conta as suas características o que permitirá planificar intervenções que facilitem a integração dos indivíduos em nichos, isto é, contextos mais apropriados e positivos do ponto de vista cultural. Em quarto lugar,

dadas as complexidade e especificidade inerentes ao desenvolvimento humano, torna-se necessário definir de forma pormenorizada os objectivos da intervenção e utilizar estratégias específicas de intervenção adequadas a cada objectivo; por outro lado, dada esta mesma especificidade, torna-se relevante avaliar diferentes resultados da intervenção no sentido de aferir o seu sucesso. Em quinto lugar, a intervenção deve orientar-se, não apenas para os aspectos deficitários do desenvolvimento, mas também para características que contribuam para rentabilizar características individuais, tais como a auto-regulação, o desenvolvimento de relações seguras e a capacidade de encontrar um adequado apoio ambiental. Em sexto lugar, a intervenção deve ser multidimensional dirigida para factores de risco e de protecção que se encontram associados entre si numa população ou num indivíduo particulares. Em sétimo lugar, a avaliação deve incluir, não apenas o nível de competência dos indivíduos e o grau de exposição a factores de risco biológico e psicossocial, mas também se os indivíduos possuem características ou se encontram expostos a contextos que poderão promover, quer a vulnerabilidade, quer a resiliência individuais. Finalmente, a intervenção deverá ocorrer o mais precocemente possível de forma a quebrar, o mais cedo possível, a sequência de influências negativas; de acordo com Wachs (2000: 331), *"a utilização de intervenções planeadas no sentido de quebrar as cadeias causais negativas antes que tais cadeias tenham a possibilidade de acumular ilustram, também, a importância de se planearem intervenções que ocorram durante períodos de rápida modificação desenvolvimental"*.

A revisão apresentada evidencia a existência de progressos significativos operados a nível da investigação realizada no âmbito da prevenção e da promoção da competência em famílias, escolas e comunidades. Verificaram-se avanços, tanto a nível da teoria, da planificação e da avaliação de programas, como a nível do número crescente de projectos com eficácia demonstrada. Por outro lado, os resultados da pesquisa realizada na área da vulnerabilidade e da resiliência influenciaram as políticas respeitantes à forma como as escolas e as comunidades poderão providenciar modelos de intervenção eficazes para as crianças e respectivas famílias. Ao longo do tempo, os investigadores, os profissionais e os responsáveis desenvolveram perspectivas mais realistas acerca da intensidade e

abrangência dos programas cujos principais objectivos seriam prevenir comportamentos de alto risco e promover um desenvolvimento positivo especialmente em crianças e adolescentes que cresceram em contextos de risco. Neste sentido, Dryfoos (Dryfoos, 1990, *in* Weissberg & Greenberg, 1998) referiu algumas características dos programas de prevenção, dirigidos aos mais novos, que evidenciaram sucesso. Assim, uma vez que nenhuma componente de um programa, por si só, poderá prevenir comportamentos múltiplos de alto risco, será necessário utilizar um conjunto coordenado de estratégias e de programas em cada comunidade específica. Também, tendo-se verificado que intervenções de curta duração, com grupos de alto risco, produzem resultados positivos limitados no tempo, seria aconselhável desenvolver programas de longa duração no sentido de se promoverem resultados mais duradouros. Por outro lado, as intervenções de carácter preventivo deverão orientar-se para factores de risco e de protecção em detrimento dos problemas de comportamento, uma vez que, desta forma, no âmbito de um conjunto coordenado de programas, poder-se-á identificar uma multiplicidade de resultados desenvolvimentais negativos, de forma mais eficiente. Finalmente, as intervenções deverão ter, preferencialmente, como objectivo a modificação das instituições, dos ambientes e dos indivíduos neles integrados.

Em conclusão e de acordo com Roosa (2000), os investigadores, que se dedicaram ao estudo da resiliência, conseguiram identificar numerosos factores moderadores dos factores de risco contribuindo, tanto para a validação dos resultados encontrados em réplicas das investigações realizadas anteriormente, como para o valor desses processos enquanto alvos de programas de intervenção. Contudo, a resiliência só continuará a interessar os que investigam o desenvolvimento em geral e os que se dedicam à prevenção em particular se *"este conceito for claramente definido e fornecer uma perspectiva única acerca das influências no desenvolvimento humano ultrapassando, assim, os familiares modelos lineares que dominam a pesquisa desenvolvimental"* (Roosa, 2000: 568). Neste âmbito e tendo em conta o exposto, destaca-se como relevante o papel que as características dos contextos desempenham enquanto factores de vulnerabilidade ou de promoção do desenvolvimento dos indivíduos que neles se encontram integrados. Assim, no âmbito do presente trabalho, torna-se oportuno abordar este

aspecto de forma mais alargada e clarificadora, isto é, perceber de que forma a qualidade dos contextos de socialização influencia o desenvolvimento das crianças neles integradas.

CAPÍTULO III
INFLUÊNCIA DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE
SOCIALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

POR razões de carácter biológico e anatómico, os humanos nascem num estágio muito mais precoce de desenvolvimento, quando comparados com as crias de outros mamíferos. Como consequência, uma grande parte do desenvolvimento ocorre fora do útero o que implica que o período de dependência relativamente aos adultos, isto é, o processo de socialização, se alongue consideravelmente. Este facto implica que o investimento dos pais, com vista à sobrevivência de cada criança, seja muito elevado.

Segundo Lancaster e Lancaster (Lancaster & Lancaster, 1987, *in* Lamb, 1998), a formação de casais, na espécie humana, representa uma adaptação às necessidades básicas que conduziram os pais humanos a cooperarem no sentido de alimentarem, defenderem e criarem a sua descendência. A família teria emergido como um resultado desta cooperação.

Apesar de as estratégias, no sentido de alimentar, proteger e cuidar das crianças, serem diferentes de acordo com o tipo de sociedade, as escolhas e as decisões relativas à guarda das crianças apresentam-se como semelhantes. Na verdade, a prestação de cuidados exclusivamente materna, tem surgido como uma opção rara. De acordo com Weisner e Gallimore (Weisner & Gallimore 1977, *in* Lamb, 1998), em quarenta por cento das culturas estudadas, a prestação de cuidados às crianças era assumida, em mais de metade do tempo, por outras pessoas que não as mães. Contudo, a diferença residia na preferência que, nos países industrializados, os pais manifestavam no sentido de entregarem os seus filhos aos cuidados de prestadores pagos para o efeito, em vez de a vizinhos ou a crianças mais velhas, como acontecia em outras culturas.

De entre as opções disponíveis, as escolhas relativas à prestação de cuidados são, principalmente, determinadas por circunstâncias económicas, por aspectos de carácter socio-demográfico e histórico e pela ideologia cultural. Destes aspectos, os económicos, particularmente a necessidade que as mulheres têm de

trabalhar fora de casa para sustentarem as suas famílias, desempenham um papel importante perante a necessidade de decidir qual o tipo de prestação de cuidados a escolher.

Segundo Lamb (1998), embora as questões de ordem económica dominem a oferta e a procura na área da prestação extra-familiar de cuidados, os diferentes países têm apresentado objectivos diversos no sentido de justificarem a proliferação deste tipo de serviços: promover iguais oportunidades de emprego, providenciar a aculturação e o doutrinamento ideológico, encorajar a auto-suficiência económica e melhorar a vida das crianças. Embora esta necessidade, de as crianças serem supervisionadas enquanto os pais se encontram a trabalhar, se tenha generalizado, as diferentes culturas divergem no que respeita a outros objectivos a atingir pela prestação extra-familiar de cuidados. Assim, as sociedades contemporâneas podem ser comparadas tendo por base quatro grandes orientações filosóficas ou ideológicas. Em primeiro lugar, a ideologia, já referida, relativa à igualdade entre os homens e as mulheres e à forma através da qual a implementação de serviços de prestação extra-familiar de cuidados poderá fomentar a participação destas últimas no mundo do trabalho, participação que contribuirá para a sua evolução económica e profissional. Em segundo lugar, as variações culturais que conduzem a que a implementação de serviços de prestação de cuidados seja perspectivada, num extremo, como uma responsabilidade pública enquanto que, no outro extremo, como uma preocupação privada ou particular. Em terceiro lugar, as sociedades divergem no que diz respeito ao enquadramento dos serviços de prestação de cuidados, isto é, enquanto que umas os consideram como serviços ligados à assistência social, outras consideram-nos como programas de cariz eminentemente educacional. Finalmente, um factor referido pouco frequentemente, diz respeito às concepções básicas relativas à infância e ao processo de desenvolvimento.

De qualquer forma, como afirma Lamb (1998: 81), *"a qualidade da prestação de cuidados apresenta-se como crucial; o desenvolvimento da maior parte das crianças é afectado pela qualidade dos cuidados recebidos, tanto em casa, como em instalações extra-familiares e pela forma de acordo com a qual a prestação de cuidados é ajustada ao desenvolvimento das crianças e às necessidades individuais"*.

1. Os Contextos de Socialização

Se bem que o conceito de *Socialização* seja um conceito de anos cinquenta e constitua um capítulo obrigatório dos manuais de Psicologia Social, é um termo utilizado para descrever os processos através dos quais os indivíduos partilham ou, pelo menos, antecipam formas de agir, pensar e sentir (Bugental & Goodnow, 1998). Nos últimos anos, o estudo da socialização conheceu um novo impulso após um certo esmorecimento verificado a partir de anos sessenta e setenta. Este novo interesse advém do facto de se ter alargado o seu âmbito a todos os aspectos da vida deixando de se centrar, unicamente, no desenvolvimento de comportamentos morais correctos (Bugental & Goodnow, *ibid.*).

O que é um contexto? Segundo Bailey (1989), de uma forma geral, o contexto inclui tudo o que nos rodeia e as experiências a que, nele, somos expostos. O interesse pelos contextos de vida tem vindo a aumentar, de forma notável, nos últimos anos, à medida que os profissionais têm tomado consciência da influência desses contextos no comportamento, quer das crianças, quer dos adultos que neles vivem. A forma como os indivíduos pensam, sentem e reagem desenvolve-se no âmbito de um processo de interacção com o ambiente físico e social que os rodeia (Magnusson & Stattin, 1998).

Quando se procura compreender o funcionamento e o desenvolvimento individuais, o conceito de contexto surge como um conceito chave. Um contexto poderá ser definido como um sistema total, integrado e organizado do qual o indivíduo é uma parte integrante. É um sistema hierárquico de elementos, organizado desde o nível celular do indivíduo até ao nível mais abrangente dos ambientes. O papel e o funcionamento de cada elemento, no sistema pessoa-ambiente, depende do seu contexto em cada nível (Magnusson & Stattin, *ibid.*). De acordo com esta perspectiva, o funcionamento e o desenvolvimento das crianças encontram-se envolvidos em dois sistemas sociais que se evidenciam como particularmente importantes: a família e o grupo de pares. Em primeiro lugar, procurou compreender-se o desenvolvimento das crianças tendo em consideração os apoios e os limites do contexto mais próximo, isto é, do ambiente familiar. A pesquisa, realizada no âmbito da socialização, focou-se, tradicionalmente, na

estrutura geral do ambiente familiar, isto é, em características tais como a coesão, o estabelecimento de regras, as rotinas familiares e a comunicação, o envolvimento da criança nas decisões familiares, entre outras. Actualmente, verifica-se uma articulação mais completa no que diz respeito ao contexto em que a socialização se processa. Assim, o funcionamento e o desenvolvimento das crianças na creche, no jardim de infância, na escola e no grupo de pares encontram-se relacionados com o contexto familiar.

No entanto, a família e os pares não se constituem como as únicas influências no que respeita à socialização das crianças e dos adolescentes. Os contextos mais próximos encontram-se integrados em sistemas económicos, sociais e culturais. A especificidade destes sistemas mais afastados do indivíduo, numa sociedade particular, terá implicações nas oportunidades e nas restrições que marcarão o funcionamento e o desenvolvimento dos ambientes mais próximos, tais como a família, os ambientes extra-familiares (creche, jardim de infância, escola) e o grupo de pares, assim como nas oportunidades e restrições relativas ao funcionamento e desenvolvimento dos indivíduos (Magnusson & Stattin, 1998). Assim, segundo Bairrão (1998: 49), *"logo se constatou a necessidade de promover a "boa qualidade" nas estruturas pré-escolares, para de certo modo se compensarem as alterações que se verificam nas sociedades modernas"*.

2. Mas, o que se entende por Qualidade em Educação Pré-Escolar?

Para autores como Moss (1994) e Woodhead (Woodhead, 1996, *in* Bairrão, 1998), não existe uma definição única de qualidade, uma vez que todas as definições reflectem *"valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços"*.

Katz (1998) refere que a qualidade em educação pré-escolar pode ser abordada de diferentes formas: a *abordagem orientada de cima para baixo*, ou seja, a partir da perspectiva que os adultos têm do programa e que inclui aspectos tais como a proporção adultos-crianças, as qualificações e a estabilidade dos profissionais, as características das relações entre adultos e crianças, a qualidade e quantidade do equipamento e dos materiais, a qualidade e quantidade do espaço

por criança, aspectos das condições de trabalho dos profissionais e cuidados de saúde e higiene, prevenção de incêndios, etc.; a *abordagem orientada de baixo para cima*, com base na experiência vivida pelas crianças, isto, é, uma avaliação que implica respostas a perguntas do tipo, Como é ser criança neste ambiente?; a *perspectiva exterior-interna* ao programa, que consiste na avaliação do programa tal como é vivido pelas famílias por ele abrangidas e que inclui a qualidade das relações famílias-profissionais; a *perspectiva interior ao programa*, que considera as formas como este é vivido pelos profissionais que o põem em prática e que inclui dimensões tais como as relações entre colegas, as relações entre profissionais e famílias e as relações com a instituição promotora do programa e a *perspectiva exterior ou conclusiva* sobre a qualidade de um programa que se relaciona com a opinião que a comunidade e a sociedade em geral formaram a seu respeito. Cada uma destas perspectivas apresenta critérios de avaliação que merecem consideração enquanto determinantes da qualidade dos programas dirigidos às crianças.

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe um consenso no sentido de se aceitar que a qualidade dos contextos de prestação de cuidados se encontra relacionada com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, com as características dos programas, com as políticas educativas, com os resultados da investigação, etc. Assim, a qualidade em educação pré-escolar poderá ser estudada sob três perspectivas principais: a perspectiva das crianças, a dos pais e a dos educadores (Bairrão, Leal, Abreu-Lima, & Morgado, 1997). Do ponto de vista das primeiras, "*a qualidade dos contextos pré-escolares traduz-se nas potencialidades de esses contextos promoverem o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças que aí se encontram*" (Bairrão et al., 1997: 63). Para os pais, a qualidade encontra-se relacionada com as características dos serviços oferecidos às famílias para a guarda e educação dos seus filhos, tais como os horários de funcionamento, o tipo de equipamento, entre outras. Os pais esperam, também, que esses contextos sejam seguros e que promovam o desenvolvimento dos seus filhos. Na perspectiva dos educadores, a qualidade da educação pré-escolar encontra-se relacionada com factores, tais como as condições de trabalho, o salário, a formação em serviço, a satisfação profissional e as relações com a administração.

Da mesma forma, a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 1998) define um programa de elevada qualidade como aquele que fornece um ambiente seguro e educativo que promove o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem de cada criança ao mesmo tempo que é sensível às necessidades e preferências das famílias. Com base nesta definição, a NAEYC (1997) designa os programas que contribuem para o desenvolvimento da criança como programas desenvolvimentalmente adequados, descrevendo princípios para a implementação de *práticas desenvolvimentalmente adequadas* em serviços extra-familiares de prestação de cuidados. Estes princípios destinam-se a administradores, educadores, professores, pais, políticos e todos aqueles que tomam decisões acerca da prestação de cuidados e educação das crianças mais novas. A NAEYC (*ibid.*) responsabiliza os profissionais de educação pela implementação e promoção de padrões de elevada qualidade e profissionalismo nas instituições de educação para a infância. Estes padrões devem reflectir conhecimentos actualizados e crenças partilhadas acerca do que constitui educação de elevada qualidade e adequação desenvolvimental. A NAEYC (*ibid.*) sugere linhas de orientação para a prática profissional que abordam cinco dimensões claramente inter-relacionadas: criar uma comunidade interessada de aprendizes; ensinar de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem; construir um currículo adequado; avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança; e estabelecer relações recíprocas com as famílias.

Segundo Pierrehubert, Ramstein, Krucher, El-Najar, Lamb e Halfon (1996), os resultados de numerosos estudos reforçam a ideia de que a qualidade do ambiente de vida, tanto familiar como extra-familiar, apresenta-se como um factor importante para o desenvolvimento dos indivíduos. Esta ideia implica que a prestação extra-familiar de cuidados, *per se*, não terá um efeito negativo no desenvolvimento das crianças, na condição de que apresente uma qualidade satisfatória.

A qualidade da prestação de cuidados é, assim, importante devido ao facto de estar intimamente relacionada com o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem das crianças. As crianças que frequentam contextos de prestação de cuidados de alta qualidade, normalmente, são mais seguras do ponto de vista emocional, mais autoconfiantes, mais competentes no uso da linguagem,

apresentando, também, um maior desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, as crianças integradas em ambientes de prestação de cuidados de baixa qualidade encontram-se em risco de apresentarem, a longo prazo, resultados desenvolvimentais mais pobres, incluindo apatia, falta de competências escolares e comportamentos inadequados (Helburn & Howes, 1996).

Desde há algumas décadas, os psicólogos do desenvolvimento têm vindo a investigar o impacto que a frequência de contextos extra-familiares de prestação de cuidados tem no desenvolvimento das crianças. Inicialmente, os estudos realizados tinham por objectivo verificar se os cuidados prestados à criança, por alguém que não os pais, poderiam, de alguma forma, ser prejudiciais para a criança. Uma vez que os resultados encontrados sugeriram que o desenvolvimento das crianças, quer a curto, quer a longo termo, não parecia ser prejudicado pela prestação de cuidados, a atenção dos investigadores dirigiu-se para a variabilidade, em termos de qualidade, dos contextos e para a forma através da qual a qualidade das experiências de prestação de cuidados poderia influenciar os resultados das crianças.

O interesse pela qualidade da prestação extra-familiar de cuidados e pelo seu impacto no desenvolvimento das crianças adquiriu uma nova dimensão com a assunção de que os contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderiam consubstanciar-se como uma oportunidade para as crianças que se encontravam em desvantagem económica e social, no sentido de aumentar as suas possibilidades de sucesso escolar. No entanto, de acordo com Phillips, Voran, Kisker, Howes e Whitebook (1994), apesar da reconhecida importância que um contexto de prestação de cuidados de qualidade poderia ter para as crianças que se encontravam em risco de apresentarem resultados desenvolvimentais negativos, tanto em termos intelectuais como sociais, devido a situações de pobreza, os investigadores não conseguiram traçar um perfil da qualidade dos cuidados recebidos por estas crianças. Segundo os mesmos autores (Phillips *et al.*, 1994), o estatuto socio-económico da família e a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados confundir-se-iam. Diversos estudos citados por estes autores (Goelman & Pence, 1981; Kontos & Fiene, 1987) revelaram que as famílias de menores recursos financeiros tinham acesso a prestações de cuidados de menor qualidade do que as

famílias com maiores recursos financeiros e psicológicos. No entanto, estudos mais recentes (Voran & Whitebook, 1991; Zaslow, 1991) sugeriram a existência de uma relação curvilínea entre o rendimento familiar e a qualidade da prestação de cuidados, de tal forma que as crianças provenientes de famílias de rendimentos médios pareciam ser aquelas que recebiam cuidados de menor qualidade; poderia, então, parecer que a qualidade da prestação de cuidados não se encontrava distribuída, de forma equitativa, pelas crianças oriundas de classes sociais diferentes.

Ao longo da última década, a prestação de cuidados e educação para a infância tem, também, sido alvo da atenção nos países da OCDE. Os responsáveis políticos reconheceram que o acesso equitativo a serviços de prestação extra-familiar de cuidados de qualidade poderia fortalecer os alicerces para o posterior sucesso escolar e satisfazer as necessidades das famílias em termos educativos e sociais. Neste sentido, em 1998, o Comité para a Educação lançou uma *Revista Temática sobre a Política de Educação e Prestação de Cuidados para a Infância* (OCDE, 2001). Participaram nesta revista onze países europeus, entre os quais Portugal e os Estados Unidos. Esta revista assumiu uma abordagem holística ao considerar de que forma as políticas, os serviços, as famílias e as comunidades podem promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos mais novos. O termo *Prestação de Cuidados e Educação para a Infância* (ECEC) inclui todos os serviços de cariz educacional destinados a crianças em idade pré-escolar, independentemente do tipo de cenário, do financiamento, do horário de funcionamento ou dos conteúdos programáticos. Um dos aspectos que sobressai neste estudo encontra-se relacionado com o facto de as definições de qualidade, apresentadas pelos diferentes países, diferirem consideravelmente, apesar de se evidenciarem alguns aspectos comuns, nomeadamente no que respeita aos serviços destinados a crianças com menos de três anos de idade: a maior parte dos países centra-se em aspectos estruturais de qualidade semelhantes, isto é, os rácios adulto-crianças, a dimensão dos grupos, as condições físicas dos espaços e a formação dos profissionais. As maiores preocupações acerca da qualidade, que emergem do estudo, incluem a ausência de coerência e de coordenação nas políticas de educação e de prestação de cuidados para a infância, o estatuto e a

formação dos profissionais, a taxa de cobertura dos serviços destinados a crianças com menos de três anos e a tendência observada no sentido de as crianças provenientes de famílias de baixos rendimentos receberem cuidados de qualidade inferior.

3. A Avaliação dos Contextos de Prestação de Cuidados

De acordo com Bailey (1989), a fundamentação que subjaz à avaliação dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados comporta quatro razões fundamentais: em primeiro lugar, torna-se necessário determinar até que ponto um ambiente poderá facilitar o desenvolvimento das crianças nele integradas; em segundo lugar, é importante saber até que ponto esses ambientes são seguros, acolhedores e confortáveis para as crianças. As terceira e quarta razões relacionam-se com a integração, nesses ambientes, de crianças com necessidades educativas especiais, isto é, determinar se, por um lado, os ambientes são normalizadores e pouco restritivos e, por outro, em que medida algumas competências são essenciais para que a integração das crianças, nesses ambientes, tenha sucesso.

No entanto, para que a avaliação dos ambientes de prestação de cuidados seja eficaz, torna-se necessário conhecer as dimensões desses ambientes que se configuram como importantes, tais como o espaço físico, a organização e supervisão desse espaço, os materiais disponíveis, a organização e a planificação das actividades, a segurança, entre outras.

3.1. Mas, quais os objectivos que norteiam a avaliação da qualidade dos contextos extra-familiares?

Segundo Scarr, Einsenberg e Deater-Deckard (1994), a utilização de medidas da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados serve, essencialmente, três objectivos: os dois primeiros relacionam-se com a regulação e a melhoria dos programas; o terceiro tem a ver com a pesquisa acerca dos efeitos no desenvolvimento da variação na qualidade dos contextos.

De acordo com Helburn e Howes (1996), existe, actualmente, entre os investigadores do desenvolvimento, um consenso generalizado relativamente aos aspectos da qualidade dos contextos de prestação de cuidados que se encontram relacionados com os resultados positivos das crianças. A qualidade da prestação de cuidados é, essencialmente, definida por dois componentes altamente relacionados: a *qualidade estrutural* que engloba os aspectos do ambiente de prestação de cuidados que, muitas vezes, dependem de directrizes governamentais e a *qualidade de processo* que integra as experiências que são disponibilizadas às crianças no ambiente de prestação de cuidados. A pesquisa tem, também, evidenciado que o ambiente de trabalho dos adultos influencia, de forma indirecta, as crianças integradas nesses ambientes, dada a sua relação com o comportamento do prestador de cuidados e a permanência deste no contexto de prestação de cuidados. A qualidade de processo refere-se, em primeiro lugar, às experiências proporcionadas às crianças no ambiente de prestação de cuidados: as interacções que estabelecem com os adultos que se ocupam delas e o seu envolvimento com os materiais e as actividades que promovem a aprendizagem. As crianças que frequentam ambientes de prestação de cuidados de alta qualidade preenchem o seu tempo com actividades lúdicas, socialmente apropriadas, com os adultos e pares e exploram os materiais de forma adequada à sua idade e estágio de desenvolvimento. As crianças que se encontram integradas em ambientes de qualidade, com as características atrás referidas, apresentam resultados mais elevados em termos de desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem. A qualidade estrutural refere-se a aspectos objectivos do ambiente de prestação de cuidados, tais como o número de crianças que compõe cada grupo e que é atribuído a cada prestador de cuidados (rácio adulto-crianças), o nível educacional dos prestadores de cuidados, a sua formação especializada em desenvolvimento ou áreas afins e a sua experiência de trabalho com crianças. As características físicas dos cenários de prestação de cuidados são, também, tomadas em consideração, nomeadamente o espaço disponível para cada criança. Boas condições estruturais proporcionam oportunidades para o desencadear de processos mais favoráveis que, por sua vez, conduzem a resultados mais positivos por parte das crianças.

Os mesmos autores (Helburn & Howes, 1996) equacionaram a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados em três áreas que englobavam os seguintes aspectos dos serviços de prestação de cuidados: qualidade de processo, qualidade estrutural e qualidade do ambiente de trabalho dos adultos. A primeira área, qualidade de processo, incluía aspectos relativos às interações que se estabeleciam entre a criança e o prestador de cuidados, tais como a sensibilidade e o envolvimento com as crianças, as atitudes do prestador de cuidados em relação às crianças, a presença de actividades de aprendizagem, aspectos relacionados com segurança e saúde no ambiente de prestação de cuidados e a presença de mobiliário, equipamento e materiais apropriados. A segunda área, qualidade estrutural, integrava aspectos, tais como a dimensão do grupo, o rácio adulto-crianças, a experiência anterior do prestador de cuidados no que respeita a trabalho com crianças e a formação académica e/ou especializada do prestador de cuidados. Finalmente, a terceira área, qualidade do ambiente de trabalho do adulto, referia aspectos relativos ao salário e regalias do prestador de cuidados e do director do serviço, à mobilidade anual e ao grau de satisfação dos prestadores de cuidados.

3.2. A Avaliação da Qualidade da Prestação de Cuidados

A maior parte das abordagens acerca da qualidade foca-se nos contextos de prestação de cuidados. A este nível, a avaliação da qualidade fornece indicações acerca do que é usual ou típico para as crianças que se encontram nesse contexto.

O contexto no qual as crianças passam grande parte do seu tempo é o contexto familiar. O mais conhecido e mais utilizado dos instrumentos destinados à avaliação do ambiente familiar é a *Home Observation and Measurement of the Environment* (HOME; Caldwell & Bradley, 1972). Esta escala foi construída com vista à avaliação da quantidade e da qualidade do ambiente físico da casa, assim como do apoio social, emocional e cognitivo providenciado às crianças nas suas próprias casas. Com base na HOME, foram desenvolvidos outros instrumentos semelhantes. É o caso, por exemplo, do *Home Screening Questionnaire* (HSQ; Frankenburg & Coons, 1986). Este instrumento apresenta-se sob a forma de um questionário e é constituído por trinta perguntas que se dirigem aos pais no sentido de se

identificarem, de uma forma rápida, ambientes menos apropriados para o desenvolvimento das crianças.

No âmbito da avaliação da qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados, o instrumento mais utilizado é a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS; Harms & Clifford, 1980). Com vista à sua utilização em diferentes países, esta escala tem sido alvo de adaptações. É o caso do trabalho realizado na Alemanha e em Portugal, tendo em vista as especificidades que a prestação de cuidados assume nestes dois países (Tietze, Bairrão, Leal, & Rossbach, 1998). Este trabalho de adaptação integrou-se num projecto de âmbito mais alargado, que será referido mais adiante: o *European Child Care and Education Study* (ECCE). No seguimento da ECERS, foi desenvolvido um conjunto de instrumentos semelhantes. Este inclui a *Infant Toddler Environment Rating Scale* (ITERS; Harms, Cryer, & Clifford, 1990) e as *Family Day Care Rating Scales* (FDCRS; Harms & Clifford, 1989). Mais recentemente, a ECERS foi sujeita a uma revisão de que resultou a ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998) que apresenta critérios de cotação muito mais claros.

Existem, ainda, outros métodos desenvolvidos com a finalidade de avaliarem a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados. É o caso da *Quality of Day Care Environment Scale* (QDCE; Bradley, Caldwell, Fitzgerald, Morgan, & Rock, 1996), do *Daycare Quality Assessment Inventory* (DQAI; Peterson & Peterson, 1986), da *Early Childhood Classroom Observation Scale* (ECCOS; Bredekamp, 1986), do *Assessment Profile for Early Childhood Programs* (Abbott-Shim & Sibley, 1987) e do *Child Care Facility Schedule* (WHO, 1990).

Outros métodos possibilitam, ainda, uma avaliação específica do funcionamento do prestador de cuidados. Arnett (1989) desenvolveu uma escala que é, muitas vezes, utilizada em conjunto com a ECERS. Um outro instrumento que permite avaliar o prestador de cuidados é a *Adult Involvement Scale* (AIS; Howes & Stewart, 1987).

Embora os métodos baseados na observação, como os já referidos, sejam os mais comumente utilizados, apresentam algumas desvantagens, como é o caso de não considerarem que a experiência de cada criança, que se encontra integrada num cenário particular, pode variar de forma substancial. Os métodos que permitem

ultrapassar esta dificuldade, focando-se numa criança em particular, são, no entanto, muito mais dispendiosos em termos de tempo, além de não permitirem que os resultados possam ser generalizados às outras crianças que se encontram integradas no mesmo cenário (Melhuish, 2001).

Do exposto, relativamente às diferentes conceptualizações subjacentes ao estudo da problemática da qualidade da prestação de cuidados, duas questões se destacam:

- **Quais as características dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados que mais contribuem para a qualidade desses contextos? e**
- **Qual a influência dessa qualidade no desenvolvimento das crianças?**

4. A Qualidade da Prestação Extra-Familiar de Cuidados: Factores Intermediários

Num estudo, realizado em 1994, Scarr, Einsenberg e Deater-Deckard procuraram verificar em que medida a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados podia ser medida através das variáveis de processo (interacções adulto-criança e actividades apropriadas do ponto de vista desenvolvimental) e de estrutura (rácio adulto-crianças, dimensão do grupo, formação e vencimento auferido pelos profissionais e mobilidade do pessoal docente). Para o efeito, utilizaram uma amostra constituída por 363 salas, seleccionadas em 120 instituições de três estados dos Estados Unidos, frequentadas por crianças com idades compreendidas entre os zero e os quatro anos. Os instrumentos utilizados para a avaliação da qualidade desses contextos foram a ITERS (Harms, Cryer, & Clifford, 1986), a ECERS (Harms & Clifford, 1980) e o *Assessment Profile for Early Childhood Programs* (Abbott-Shim & Sibley, 1987). Os resultados deste estudo apontaram no sentido de que as variáveis de estrutura não podiam ser aceites, de forma isolada, enquanto indicadores de qualidade. No entanto, a variável *vencimento dos educadores* apareceu fortemente correlacionada com as medidas de avaliação dos aspectos processuais. Os autores do estudo consideraram, então, que uma vez que a diversidade na qualidade das instituições parecia conduzir a uma não diferenciação das sub-escalas, na avaliação da qualidade poder-se-iam utilizar

versões reduzidas dos instrumentos, para fins de investigação. Uma outra conclusão, apresentada pelos autores, dizia respeito ao facto de que as variáveis de estrutura, tais como o rácio adulto-crianças e a formação dos profissionais, não poderiam ser substituídas por medidas da qualidade processual.

No mesmo sentido, em 1995, Cassidy, Buell, Pugh-Hoese e Russell, com base em estudos anteriores, apontaram para a existência de uma relação entre o nível educacional dos profissionais e a qualidade da sala, sendo esta relação mediada pelos comportamentos dos profissionais na sala. Assim, profissionais com formação universitária apresentavam um maior número de comportamentos positivos, tais como sensibilidade, e um menor número de comportamentos negativos. No caso dos profissionais que trabalhavam com crianças de idades compreendidas entre os zero e os três anos, tanto a formação especializada, como a formação académica apareceram correlacionadas, de forma significativa, com uma prestação de cuidados apropriada.

Em 1997, Phillipsen, Burchinal, Howes e Cryer procuraram identificar características estruturais dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados que se encontravam associadas com a qualidade dos cuidados disponibilizados. Para o efeito, seleccionaram, aleatoriamente, uma amostra constituída por 228 salas de crianças com idades compreendidas entre os zero e os dois anos e por 521 salas de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, salas estas pertencentes a instituições com e sem fins lucrativos. As características estruturais das instituições foram avaliadas através de questionários, dirigidos aos prestadores de cuidados, de observações realizadas nas salas e de entrevistas aos directores das instituições. A qualidade de processo foi avaliada através da ITERS, da ECERS e da *Teacher Involvement Scale* (TIS; Howes & Stewart, 1987). Os resultados do estudo revelaram que, nas salas de crianças com idades compreendidas entre os zero e os dois anos, a qualidade de processo era mais elevada em salas em que os prestadores de cuidados possuíam alguma experiência, eram mais bem pagos e em que os directores dos serviços possuíam mais experiência. Nas salas das crianças com três-quatro anos, a qualidade era mais elevada nas salas em que os prestadores de cuidados possuíam mais formação, alguma experiência e eram mais bem pagos. Estes resultados permitiram aos autores do estudo concluir que o

vencimento dos prestadores de cuidados se encontrava fortemente correlacionado com a qualidade de processo, em todas as salas avaliadas, possuindo valor prognóstico relativamente à referida qualidade. Este dado, segundo os autores, poderia ser compreendido, considerando que os prestadores de cuidados, que possuíam níveis mais elevados de educação e de formação e mais experiência, auferiam de vencimentos mais elevados. Por outro lado, os vencimentos apareceram associados, de forma inquestionável, à mobilidade dos profissionais: prestadores de cuidados mais bem pagos apresentavam menores probabilidades de abandonar os seus empregos do que os que recebiam vencimentos inferiores.

A resultados semelhantes chegou Howes (1997) ao examinar as relações existentes entre a formação dos prestadores de cuidados e o rácio adulto-crianças, em contextos extra-familiares de prestação de cuidados. Nesse sentido, utilizou duas amostras representativas: o *Cost Quality Study* em que participaram 655 salas e 760 crianças e o *Florida Quality Improvement Study* em que participaram 410 salas e 820 crianças. As salas foram classificadas relativamente ao rácio adulto-crianças e à formação do adulto responsável pela sala (formação académica e formação em educação de infância). Os comportamentos, tanto dos prestadores de cuidados, como dos alunos, foram comparados de acordo com estas classificações. Os resultados indicaram que, em ambas as amostras, a formação dos prestadores de cuidados contribuía, de forma independente, para os resultados encontrados, distinguindo-se entre os comportamentos de ensino, as actividades e os resultados das crianças. Os prestadores de cuidados com mais formação revelaram-se mais eficazes. No entanto, a autora do estudo não encontrou qualquer tipo de interacção entre o rácio e a formação dos prestadores de cuidados.

Mais recentemente, em 2000, Blau utilizou os dados recolhidos no *Cost, Quality, and Outcomes Study* (Helburn, 1995) para examinar os efeitos que a dimensão do grupo, o rácio adulto-crianças e a formação do prestador de cuidados tinham na qualidade dos cuidados prestados a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos. Os resultados do estudo apontaram no sentido de que a dimensão do grupo tinha um efeito reduzido e não significativo na qualidade dos cuidados prestados. Por outro lado, um rácio adulto-crianças mais elevado parecia ter um efeito positivo na qualidade dos ambientes de prestação de cuidados. Do

mesmo modo, o efeito da formação dos prestadores de cuidados na qualidade dos ambientes era pouco significativo. Os autores deste estudo retiraram algumas ilações dos resultados obtidos, quer no sentido da investigação a realizar no âmbito dos determinantes da qualidade dos cuidados prestados, quer no que respeita às políticas oficiais nesta área.

Os resultados, de alguma forma semelhantes, obtidos nos diferentes estudos, conduziram Abbott-Shim, Lambert e McCarty (2000) a proporem um *Modelo da Qualidade das Salas*. Este modelo era composto por cinco tipos de variáveis que, de forma directa ou indirecta, afectavam a qualidade das salas: *Estrutura da Sala* (rácio adulto-crianças e dimensão do grupo), *Crenças dos Professores* relativas às práticas apropriadas do ponto de vista desenvolvimental, *Tipo de Actividades Educativas*, *Formação Académica dos Prestadores de Cuidados* e *Atitudes em Relação às Famílias*. Estas variáveis exibiriam interacções entre si, afectando, em última análise, a *Qualidade das Salas*. Assim, a *Formação Académica dos Prestadores de Cuidados* afectaria directamente as suas *Crenças* acerca das práticas mais apropriadas do ponto de vista desenvolvimental que, por sua vez, se encontravam associadas ao *Tipo de Actividades* realizadas que afectariam, directamente, a *Qualidade da Sala*. Nem a *Formação dos Prestadores de Cuidados*, nem as suas *Crenças* pareciam afectar, directamente, a *Qualidade das Salas*, mas ambas as variáveis pareciam exibir efeitos indirectos na *Qualidade das Salas*, através das *Actividades Educativas*. A *Estrutura da Sala* teria repercussões directas na *Qualidade das Salas*, enquanto que, tanto a *Formação dos Professores*, como a *Qualidade das Salas* encontrar-se-iam associadas às *Atitudes em Relação às Famílias*.

Já em 2001, Phillips, Mekos, Scarr, McCartney e Abbott-Shim, a partir de uma revisão de estudos, realizados no âmbito da prestação de cuidados, encontraram uma grande heterogeneidade de índices abrangidos pelo rótulo *Qualidade*. A partir da revisão efectuada, os autores constataram que havia sido estabelecida uma distinção clara entre aspectos qualitativos, ou de *processo*, do ambiente da sala, tal como eram experimentados pelas crianças (interacções com os prestadores de cuidados e com os pares, materiais e actividades disponíveis) e aspectos quantitativos, ou de *estrutura*, da prestação de cuidados (número de adultos e de

crianças na sala, formação dos profissionais, aspectos físicos tais como as contribuições monetárias das famílias e os vencimentos e outras regalias dos profissionais). De acordo com os autores *"estas duas perspectivas acerca da qualidade distinguiram-se no sentido de clarificar a assunção prevalecente acerca dos mecanismos através dos quais a qualidade da prestação de cuidados afecta as crianças"* (Phillips *et al.*, 2001: 476). Assim, tanto os investigadores, como os reguladores da prestação de cuidados assumiriam que as dimensões estruturais constituir-se-iam como condições necessárias no sentido de os prestadores de cuidados oferecerem, às crianças, ambientes seguros, sensíveis e apropriados, apanágio de salas de alta qualidade.

Também em muitos países europeus, a qualidade da Educação Pré-Escolar constitui-se como uma preocupação. As tentativas desenvolvidas no sentido de avaliar a qualidade, de manter os padrões de qualidade, ou de melhorar a qualidade dos serviços prestados, figuram como tópicos nas agendas, quer dos investigadores e educadores, como dos responsáveis políticos. A preocupação com esta temática conduziu a diversos estudos, alguns dos quais revelando resultados algo surpreendentes e contraditórios, quando comparados com os obtidos nos Estados Unidos.

É o caso, por exemplo, de um estudo realizado na Holanda, em 1998, por van Ijzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven e Reiling. Com este estudo pretendia-se verificar se as características formais dos cenários de prestação de cuidados (dimensão do grupo, rácio adulto-crianças) e dos profissionais (idade, formação e experiência profissional) se encontravam relacionadas com a qualidade dos cuidados prestados. Assim, foi utilizada uma amostra constituída por 43 crianças, seleccionadas de forma aleatória de 43 creches, oriundas de famílias de classe média. As crianças tinham, em média, dois anos de idade, frequentavam as creches durante 21 horas por semana e estavam integradas em grupos com 11 crianças, com um rácio de .27. Os prestadores de cuidados tinham, em média, 31 anos de idade, dois anos de formação profissional e seis anos de experiência. A qualidade dos cenários foi avaliada através da ECERS, da ITERS e da *Caregiver Interaction Scale* (Arnett, 1989). Os autores conseguiram discriminar centros de boa qualidade, relativamente a centros de qualidade média, com base em quatro factores

prognósticos: idade, tempo de experiência, formação e número de horas semanais de trabalho do prestador de cuidados. De uma forma geral, a qualidade dos cuidados extra-familiares prestados na Holanda era boa, quando comparada com a de outros países, incluindo os Estados Unidos. As instituições holandesas pareciam estar bem equipadas e possuir linhas programáticas bastante claras. Os profissionais holandeses pareciam enfatizar a interacção social, minimizando outros aspectos, tais como os cuidados pessoais (higiene) e a estimulação cognitiva. Por outro lado, as características formais dos prestadores de cuidados apresentaram-se como possuindo grande valor prognóstico relativamente à qualidade dos cuidados prestados: prestadores de cuidados mais velhos apareciam associados a uma melhor qualidade do que os prestadores de cuidados mais novos; paradoxalmente, prestadores de cuidados com menos experiência, com menos formação e que trabalhavam menos horas por semana, pareciam providenciar cuidados de melhor qualidade. No entanto, dada a boa qualidade geral dos cuidados extra-familiares prestados na Holanda devida, em parte, a regulamentações governamentais criteriosas, as características formais dos cenários pareciam contribuir pouco no sentido de explicarem as diferenças verificadas.

Também na Europa, Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios e Wetzel (1992/1998) conduziram um estudo no âmbito do *International Childhood Care, and Education Study*. Este estudo internacional contou com a participação de quatro países europeus, Alemanha, Portugal, Espanha e Áustria e de quatro estados dos Estados Unidos e resulta da consolidação de dois projectos, o *European Child Care and Education Study* (ECCE; Tietze, Bairrão, Palacios, & Wetzel) e o *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers Study* (CQ&O; Cryer, Bryant, Clifford, Helburn, Culkin, Howes, Kagan, & Burchinal). No âmbito deste estudo, procurou-se comparar a qualidade de processo, avaliada através da ECERS e da *Caregiver Interaction Scale* (CIS; Arnett, 1989), nas salas de jardim de infância dos cinco países participantes. "Em todos os países observados, os resultados da CIS indicam que, geralmente, os adultos demonstram níveis elevados de sensibilidade, aceitação e envolvimento nas suas interacções com as crianças. É possível que nestes cinco países ocidentais, industrializados, exista um padrão relativo às interacções apropriadas, humanas e educacionais com as crianças" (Tietze, Cryer, Bairrão,

Palacios & Wetzel, 1996: 468). Relativamente aos resultados da ECERS, verificou-se que os contextos de prestação de cuidados austríacos e alemães apresentavam valores mais elevados *"porque estes dois países possuem infra-estruturas mais sólidas que apoiam uma Educação Pré-Escolar de alta qualidade. Também nestes dois países, verifica-se uma tendência no sentido de seguir uma tradição em Educação Pré-Escolar na qual o espaço físico é organizado de forma a permitir, às crianças, escolhas livres e exploração em detrimento das actividades em grande grupo"* (ibid.: 469). Por outro lado, verificou-se que em Espanha, país que obteve pontuações mais baixas na ECERS, se utilizava uma abordagem mais tradicional, académica, com a ênfase colocada no trabalho orientado pelo prestador de cuidados e dirigido ao grande grupo. A localização dos jardins de infância espanhóis contribuía, também, para este facto, uma vez que muitos dos jardins se situavam nas instalações de escolas básicas, nas quais, tanto o equipamento, como os materiais destinados a actividades lúdicas, eram limitados.

No estudo realizado em Portugal (Bairrão, 2001; Bairrão, Leal, Abreu-Lima, & Morgado, 1997; Bairrão, Leal, & Gamelas, 1999) procurou estudar-se a diversidade e a qualidade das experiências educativas das crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em diferentes contextos de socialização, jardim de infância e família, assim como o impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias. Os autores do estudo utilizaram uma amostra constituída por 88 salas de actividades integradas em 88 jardins de infância seleccionados aleatoriamente, de acordo com a tipologia existente (oficiais e privados com e sem fins lucrativos). Foram, também, seleccionadas quatro crianças em cada jardim de infância, num total de 345 crianças, com quatro anos de idade. Finalmente, foi seleccionado um grupo de crianças, com quatro anos de idade, que não frequentava o jardim de infância. No sentido de se avaliarem os aspectos estruturais dos jardins de infância, foi utilizado o *Questionário de Avaliação das Características Estruturais* (QSC), questionários estes que foram dirigidos aos directores dos jardins de infância, à educadora responsável por cada sala e ao pessoal auxiliar dessas mesmas salas. A avaliação dos aspectos processuais foi realizada através da ECERS (Harms & Clifford, 1988). No que respeita ao número de crianças existente em cada sala, verificou-se que

variava, em média, entre 20 e 22. Em todos os jardins de infância estudados, existia uma educadora em cada sala. Relativamente à dimensão das salas de actividades, ela situava-se, em média, entre 35 e 53m² variando o espaço disponível por cada criança entre 2 e 3m². No que respeita ao número de crianças por cada adulto, verificou-se que se situava entre 10 e 15. No respeitante às características da educadora, verificou-se, por exemplo, que a idade média das educadoras se situava entre 32 e 39 anos, que a sua formação académica era, maioritariamente, um bacharelato e que todas possuíam formação na área da Educação de Infância. Verificou-se, também, que o número de anos de experiência profissional das educadoras variava, em média, entre 9 e 15, dos quais, em média, entre 2 e 8 tinham sido passados nas instituições estudadas. Quanto ao número de horas de trabalho semanais, verificou-se que este variava, em média, entre 25 e 29. Destas horas de trabalho, eram despendidas, em média, entre 4 e 6 horas na planificação das actividades. Relativamente ao vencimento auferido pelas educadoras, verificou-se uma diferença significativa entre os jardins de infância oficiais e os jardins de infância privados, obtendo nos primeiros vencimentos mais altos. Relativamente à qualidade de processo, verificou-se que grande parte dos jardins de infância portugueses (72%) se situava num nível médio de qualidade, em que pouco mais que as condições mínimas estão garantidas. No sentido de entender os factores que poderiam contribuir para a qualidade geral observada, procurou ver-se qual a influência nessa qualidade de algumas variáveis estruturais. A *área da sala de actividades* revelou-se como a variável mais influente na qualidade global. Em segundo lugar, surgiu a variável *número de anos de trabalho da educadora* e, em terceiro e quarto lugares, respectivamente, situaram-se a *localização geográfica dos jardins* (norte/sul) e o *número de horas despendidas pela educadora na planificação de actividades*. A título de reflexão final, os autores do estudo chamam a atenção "para a importância de uma avaliação sistemática dos recursos que ajudam a promover a qualidade no jardim de infância. Com base na detecção de áreas fortes e aspectos problemáticos será possível delinear estratégias de intervenção que permitam um melhor atendimento às necessidades das crianças" (Bairrão et al., 1999: 66).

5. Influência da Qualidade dos Contextos Extra-Familiares de Prestação de Cuidados no Desenvolvimento das Crianças

Ao longo das últimas décadas, os investigadores têm vindo a reconhecer a complexidade do estudo acerca dos efeitos da prestação extra-familiar de cuidados nas crianças. Segundo Goelman (1988), enquanto uma primeira geração de estudos se preocupou, prioritariamente, com a questão de a prestação extra-familiar de cuidados ser benéfica ou prejudicial para o desenvolvimento das crianças, uma segunda geração de estudos começou a comparar os efeitos de diferentes tipos de prestação extra-familiar de cuidados nas crianças. Estes estudos procuraram, especificamente, encontrar indicadores da qualidade dos contextos de prestação de cuidados que afectassem o desenvolvimento das crianças. Uma linha de estudos mais recente dirigiu-se para a análise dos efeitos conjuntos, no desenvolvimento das crianças, das variáveis relativas à prestação extra-familiar de cuidados e das variáveis da família.

É o caso do estudo realizado por Phillips, Scarr e McCartney (1987) que teve como objectivos: examinar as consequências que a prestação extra-familiar de cuidados, de qualidade variável, tinha no desenvolvimento social das crianças; identificar indicadores específicos de qualidade, tais como o rácio adulto-crianças e as interacções verbais estabelecidas entre os prestadores de cuidados e as crianças; determinar se as associações existentes entre a qualidade e os resultados das crianças eram afectadas pela experiência das crianças na prestação de cuidados ou pelas características da família. O enfoque no desenvolvimento social das crianças prendeu-se com o facto de, na investigação acerca dos efeitos desenvolvimentais da prestação extra-familiar de cuidados, ter sido este aspecto que originou resultados mais contraditórios e, portanto, maior controvérsia. Por um lado, as crianças que participavam em contextos extra-familiares de prestação de cuidados pareciam mais competentes, em termos sociais, do que as que permaneciam em casa. Por outro lado, comportamentos negativos, tais como a agressão, o afecto negativo e a resistência às solicitações dos adultos eram mais evidentes nas crianças que frequentavam contextos de prestação extra-familiar de cuidados do que nas que permaneciam em casa. A amostra utilizada pelas autoras

do estudo incluía nove instituições de prestação de cuidados, situadas nas Bermudas, que funcionavam havia, pelo menos, quatro anos e que aceitavam crianças com idades compreendidas entre os zero e os quatro anos e 166 famílias das crianças que frequentavam as instituições. A idade das crianças situava-se entre os 36 e os 68 meses; 130 crianças eram de etnia negra e 36 de etnia branca. Em 68% dos agregados familiares, os pais estavam presentes. O nível educacional das mães variava entre os cinco e os vinte e dois anos de escolaridade. A qualidade dos contextos de prestação de cuidados foi avaliada através de três medidas diferentes: as sete dimensões de qualidade dos contextos foi avaliada através da ECERS; no sentido de se obterem indicadores específicos de qualidade foi utilizada uma entrevista dirigida aos directores das instituições, baseada no *Day Care Environment Inventory* (Prescott & Jones, 1972); a qualidade das interacções verbais entre os adultos e as crianças foi avaliada através de um sistema de codificação de observações no qual oito crianças, seleccionadas de forma aleatória em cada centro, foram observadas durante seis segmentos de dez minutos. O desenvolvimento social das crianças foi avaliado com recurso ao *Classroom Behavior Inventory* (Schaefer & Edgerton, 1978) e ao *Preschool Behavior Questionnaire* (Behar & Stringfield, 1974). As características da família foram avaliadas através de uma entrevista aos pais em que, para além de se obterem dados socio-demográficos, foram utilizados alguns itens do *Parent as Educator Interview* (Schaefer & Edgerton, 1977). O resultado mais importante, que emergiu deste estudo, dizia respeito ao facto de que a qualidade global dos contextos de prestação extra-familiar de cuidados afectava muitos aspectos da competência e do ajustamento sociais das crianças. A influência da qualidade foi encontrada com recurso a análises que incluíam o controlo dos efeitos da idade das crianças, das características das famílias e da experiência de prestação de cuidados. Relativamente aos aspectos da qualidade que afectavam o desenvolvimento social das crianças, verificou-se que as crianças pareciam beneficiar de um ambiente verbalmente estimulante em que os prestadores de cuidados e as crianças se envolviam, frequentemente, em diálogo. A experiência dos directores das instituições não parecia ter um papel decisivo na promoção do desenvolvimento social. Por outro lado, os rácios adulto-crianças apresentavam valor prognóstico

relativamente ao nível de ansiedade dos prestadores de cuidados. Este estudo revelou-se, também, de grande importância, visto ter sido exemplo de um paradigma emergente de pesquisa que tentou controlar as características da família, ao examinar o valor prognóstico dos aspectos ambientais relativamente ao desenvolvimento das crianças.

Um outro exemplo de estudo, enquadrado neste paradigma emergente, foi o desenvolvido por Kontos (1991) cujo objectivo principal foi o de determinar qual era a contribuição das características da família e da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados para o desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, este estudo pretendia contribuir para a construção de um conhecimento mais profundo acerca da influência conjunta que as características da família e da prestação extra-familiar de cuidados tinham no desenvolvimento das crianças. A autora do estudo pretendia, em primeiro lugar, replicar o *Bermuda Day Care Study*, já referido anteriormente, numa amostra de crianças, famílias e instituições americanas. Em segundo lugar, avaliar o contexto extra-familiar de prestação de cuidados de forma a poder abordar-se, de forma compreensiva, a variável *qualidade da prestação de cuidados*. Finalmente, permitir a emergência da complexidade das relações existentes entre as variáveis-chave: qualidade dos contextos extra-familiares, características da família e desenvolvimento das crianças. Para o efeito, foi utilizada uma amostra constituída por dez jardins de infância, seleccionados aleatoriamente de um total de vinte e cinco. Esta amostra foi, posteriormente, estratificada de forma a respeitar a tipologia existente, isto é, instituições urbanas/rurais, com e sem fins lucrativos. Das referidas instituições, foram seleccionadas 138 crianças com três, quatro e cinco anos de idade e respectivas famílias. Na avaliação das características estruturais da prestação extra-familiar de cuidados, tais como o rácio, a dimensão do grupo e a formação do prestador de cuidados, foram utilizados o *Child Development Program Evaluation-Indicator Checklist* (CDPE-IC; Fiene & Nixon, 1985) e a *Caregiver Observation Form and Scale* (COFAS; Fiene, 1984). Na avaliação da qualidade, foi utilizada a ECERS. A avaliação do desenvolvimento intelectual foi realizada através do *Slosson Intelligence Test* (Slosson, 1983), uma adaptação do teste de Stanford-Binet. No sentido de avaliar o desenvolvimento da linguagem, foi utilizado o *Test of*

the Early Language Development (TELD; Hresko, Reid, & Hammill, 1981) e o *Adaptive Language Inventory* (ALI; Feagans & Farran, 1979). A avaliação do desenvolvimento social foi conseguida através do *Preschool Behavior Questionnaire* (PBQ; Behar & Stringfield, 1974) e do sub-teste de sociabilidade do *Classroom Behavior Inventory-Preschool Form* (CBI-S; Schaefer & Edgerton, 1978). As características da família foram obtidas através de uma entrevista telefónica dirigida às mães das crianças envolvidas no estudo. A entrevista centrava-se em aspectos demográficos da família, na história de cuidados extra-familiares da criança, nos valores relativos à educação da criança e na variedade de estimulação existente em casa. Foi, ainda, administrada a sub-escala *Variedade de Estimulação* da HOME. Os resultados indicaram que, tal como tinha sido previsto, tanto as características da família, como a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados prognosticavam positivamente o desenvolvimento das crianças. As características da família prognosticavam, de forma significativa, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, enquanto que as variáveis relativas à qualidade da prestação extra-familiar de cuidados prognosticavam, de forma significativa, o desenvolvimento social. Os valores da ECERS demonstraram ter pouco valor prognóstico relativamente a qualquer aspecto do desenvolvimento, enquanto que as medidas das características estruturais apresentaram-se como possuindo valor prognóstico relativamente ao desenvolvimento social. Relativamente à idade de entrada nos contextos extra-familiares de prestação de cuidados, esta parecia não influenciar os resultados desenvolvimentais das crianças, quando as características da família e das instituições eram tidas em consideração.

Outras abordagens da avaliação da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados realçaram a sua proximidade relativamente às experiências das crianças no ambiente de prestação de cuidados. Enquanto que a avaliação da qualidade *distal* descrevia as experiências que, potencialmente, se encontravam disponíveis para as crianças, a avaliação da qualidade *próxima* fornecia uma imagem das experiências que, na realidade, eram disponibilizadas às crianças. As formas distais de qualidade descreveriam parâmetros mais globais do contexto e incluiriam a avaliação de aspectos estruturais. A avaliação da qualidade próxima, que descrevia

características específicas e dinâmicas do contexto, consubstanciava-se como um meio, através do qual os processos podiam ser observados.

De acordo com esta perspectiva, Dunn (1993) desenvolveu um estudo cujo principal objectivo era o de examinar formas distais e próximas de qualidade e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Para o efeito, utilizou uma amostra constituída por trinta salas de actividades, pertencentes a vinte e quatro jardins de infância seleccionados no estado de Indiana, e pelos adultos responsáveis por cada sala. Fizeram, ainda, parte da amostra 60 crianças (um rapaz e uma rapariga seleccionados, de forma aleatória, em cada sala), com idades compreendidas entre os 36 e os 60 meses e que frequentavam o jardim a tempo integral (pelo menos 25 horas por semana) havia, pelo menos, seis meses. As famílias das crianças foram, também, incluídas na amostra. A informação relativa às características da família foi recolhida através de questionários dirigidos aos pais das crianças envolvidas no estudo. A qualidade *distal* dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados foi avaliada com recurso a observações directas e a entrevistas e questionários dirigidos aos prestadores de cuidados; a ECERS foi, também, utilizada no sentido de se obter uma avaliação global do contexto de prestação de cuidados. A qualidade *próxima* dos contextos foi avaliada através de três componentes das práticas desenvolvimentalmente apropriadas: objectivos curriculares e estratégias utilizadas pelo prestador de cuidados e orientações para o desenvolvimento socio-emocional. No respeitante à avaliação do desenvolvimento social, utilizaram-se o *Classroom Behavior Inventory-Preschool Form* (CBI; Schaefer & Edgerton, 1978), o *Preschool Behavior Questionnaire* (PBQ; Behar & Stringfield, 1974) e a *Peer Play Scale* (Howes, 1980). O desenvolvimento cognitivo foi avaliado através da sub-escala intelectual do CBI, do *Preschool Inventory-Revised Edition* (PSI; Caldwell, 1970). A complexidade do jogo cognitivo das crianças foi avaliado através de uma combinação da *Cognitive Play Scale* (Smilansky, 1968) e da *Play with Objects Scale* (Stewart, 1987). Os resultados apontaram para a existência de quatro relações significativas entre as variáveis da qualidade *distal* e *próxima*: em primeiro lugar, grupos com maiores dimensões e valores mais elevados na ECERS surgiram associados a uma maior variedade nas actividades das salas; em segundo lugar, os prestadores de cuidados, em salas com valores mais elevados na ECERS,

apresentavam uma maior probabilidade de se envolverem em interações *divergentes/elaborativas*⁸ com as crianças e de lhes estabelecerem menos limites⁹. Estas associações apontaram no sentido de existir uma certa sobreposição entre as características de qualidade evidenciadas pela ECERS e as variáveis de qualidade *próxima*. Por outro lado, não foram encontradas correlações significativas entre a ECERS e a idade e o estatuto marital dos pais, o rendimento e o estatuto socio-económico da família. As variáveis da qualidade *distal* apareceram relacionadas, quer com o desenvolvimento cognitivo, quer com o desenvolvimento social das crianças. A qualidade *próxima* apresentava relações com o desenvolvimento social das crianças, mas não com o desenvolvimento cognitivo. As características da família apresentaram-se como mais eficazes no prognóstico do desenvolvimento cognitivo das crianças. Outros resultados indicaram que as variáveis relativas à qualidade *distal* aumentavam, significativamente, o prognóstico do desenvolvimento das crianças após a remoção dos efeitos das variáveis da criança/família. A autora do estudo considerou que *"apesar das características da família serem importantes na determinação dos resultados desenvolvimentais das crianças, a qualidade da prestação de cuidados desempenha um papel importante nas vidas das crianças e das famílias que utilizam esses serviços"* (Dunn, 1993: 188). Finalmente, poder-se-ia notar, segundo a autora do estudo, que, independentemente da forma através da qual a qualidade foi medida neste estudo, a percentagem de variância explicada no desenvolvimento das crianças foi relativamente pequena, o que poderia sugerir que apesar do número de horas que as crianças passavam nos contextos extra-familiares de prestação de cuidados, a qualidade do ambiente era, apenas, um dos muitos factores que desempenhavam um papel importante no seu desenvolvimento.

⁸ A interacção, estabelecida entre o prestador de cuidados e as crianças, foi avaliada através de dois comportamentos seleccionados, tanto pela importância que lhes foi atribuída no documento da NAEYC, quer pela sua relevância no que respeita ao desenvolvimento cognitivo: o questionamento divergente das crianças e a facilitação ou elaboração da aprendizagem das crianças por parte do prestador de cuidados.

⁹ O estabelecimento de limites às crianças, por parte do prestador de cuidados, foi uma medida utilizada em ordem a avaliar o tipo de orientação utilizado pelo prestador de cuidados. Os limites foram avaliados através da frequência das seguintes situações: o prestador de cuidados fornece directivas e a criança concorda de imediato; o prestador de cuidados fornece directivas até que a criança concorde; o prestador de cuidados fornece directivas, mas não insiste com a criança; o prestador de cuidados corta a acção de forma a que a criança não possa continuar.

Como já foi referido anteriormente, o conceito de *Práticas Desenvolvementalmente Adequadas* tem vindo a atrair a maior parte das discussões relativas à qualidade dos cuidados prestados durante a infância e aos programas de cariz educacional. Este conceito envolve a idade e a adequação individual das actividades utilizadas com as crianças e as formas através das quais essas actividades são utilizadas. A *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC; Bredekamp, 1987) especificou as práticas que são desenvolvementalmente adequadas nas áreas do currículo, das interacções adulto-criança, das relações entre a escola e a família e da avaliação desenvolvemental das crianças. Estas orientações sugerem que um currículo integrado que promova o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo será o mais adequado para as crianças. Desta forma, promover-se-á o desenvolvimento se as salas de actividades estiverem bem organizadas, com adultos que desempenhem um papel facilitador, em vez de um papel mais didáctico. As salas que apresentam uma qualidade alta são aquelas em que os adultos interagem com as crianças de uma forma responsiva¹⁰ e informativa e em que encorajam a interacção verbal. A organização e a estrutura são de extrema importância e são providenciadas pelos adultos que planificam e preparam, de forma cuidadosa, o ambiente de aprendizagem. A implementação de práticas desenvolvementalmente adequadas resulta do processo através do qual os profissionais tomam decisões acerca do bem-estar e da educação das crianças com base nos conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança, no que é conhecido acerca das forças, interesses e necessidades de cada criança no grupo e no conhecimento dos contextos sociais e culturais em que as crianças vivem. Cada uma destas dimensões do conhecimento é dinâmica e desafiante, exigindo que os educadores (ou outros profissionais de educação) permaneçam aprendizes ao longo das suas vidas profissionais.

Os esforços no sentido de se compreender quais os aspectos da qualidade que seriam mais importantes na promoção dos resultados desenvolvementais das crianças estenderam-se a outras áreas, nomeadamente à Intervenção Precoce e à Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Os efeitos da

¹⁰ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003: 3159), responsivo significa "que envolve ou contém resposta". No âmbito da presente temática, ser responsivo significa reagir, responder ou corresponder; ser susceptível ou compreensivo.

participação, por parte das crianças, num contexto extra-familiar de prestação de cuidados de qualidade diferem de acordo com as características familiares das crianças envolvidas. Assim, a participação num contexto extra-familiar de prestação de cuidados pode ter mais vantagens para as crianças oriundas de famílias de estatuto socio-económico baixo, em que as oportunidades de aprendizagem são mais escassas do que em ambientes familiares de estatuto socio-económico mais elevado. Com base nestas constatações, a questão da qualidade consubstancia-se como um tópico central em alguns programas de Intervenção Precoce, como é o caso do *Head Start*. Esta preocupação assenta no facto de que, apesar dos esforços despendidos, muitas salas integradas neste programa apresentavam uma qualidade medíocre e de que seria necessário melhorar essa qualidade, antes de se pensar na expansão deste programa. Neste sentido, Bryant, Burchinal, Lau e Sparling (1994) realizaram um estudo através do qual pretendiam verificar se a qualidade das salas do *Head Start* se encontrava relacionada com os resultados desenvolvimentais que as crianças apresentavam no final do primeiro ano de frequência do programa e, em caso afirmativo, se essa relação diferia de acordo com o facto de essas crianças serem provenientes de ambientes familiares mais ou menos estimulantes. Os autores do estudo pretendiam, ainda, verificar se a qualidade da sala poderia ser prognosticada a partir de variáveis do adulto responsável pela sala. Participaram no estudo 146 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, e respectivas famílias e 33 prestadores de cuidados, todos residentes numa área metropolitana que incluía zonas urbanas, suburbanas e rurais. As crianças foram seleccionadas de forma aleatória, dois rapazes e duas raparigas em cada sala, de entre as que, no ano seguinte, frequentariam o jardim de infância. No sentido de se descreverem as actividades, a organização e a qualidade global das salas, foi utilizada a ECERS. Para além das observações realizadas nas salas, os prestadores de cuidados respondiam a um questionário organizado no sentido de se obter informação respeitante aos conhecimentos que possuíam acerca das práticas desenvolvimentalmente adequadas. As características da família foram avaliadas com recurso a uma entrevista, geralmente realizada com a mãe, durante a qual era, também, administrado o *Home Screening Questionnaire* (HSQ; Frankenburg & Coons, 1986) para a obtenção de uma medida da qualidade global do ambiente

familiar. O desenvolvimento cognitivo das crianças foi avaliado através da *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC; Kaufman & Kaufman, 1983). O *Preschool Inventory* (PSI; Abt Associates, 1991) foi, também, utilizado no sentido de se avaliarem os pré-requisitos académicos. O desenvolvimento da linguagem (receptiva, expressiva e escrita) foi avaliado com recurso ao *Domínio de Comunicação da Vineland Adaptive Behavior Scale* (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). O *Adaptive Social Behavior Inventory* (ASBI; Hogan, Scott, & Bauer, 1992) foi utilizado na avaliação do desenvolvimento social das crianças. Os resultados apontaram para a existência de correlações fracas e não significativas entre a formação, as atitudes do prestador de cuidados relativamente às práticas desenvolvimentalmente adequadas e a qualidade das salas. Os prestadores de cuidados com mais formação tendiam a ter salas com uma qualidade mais elevada. No entanto, os anos de experiência do prestador de cuidados não se encontravam relacionados com as suas atitudes relativamente às práticas desenvolvimentalmente adequadas ou com o método de ensino que utilizavam. Os resultados desenvolvimentais das crianças eram prognosticados pela qualidade das salas de actividades (ECERS), independentemente do facto de o ambiente familiar (tal como era avaliado pelo HSQ) ser considerado, ou não, suspeito e da interacção entre a ECERS e o HSQ. No entanto, relativamente ao desenvolvimento cognitivo, a relação existente entre a qualidade e o desempenho parecia mais forte, quando se consideravam as crianças provenientes de ambientes familiares mais favorecidos. Estas crianças pareciam beneficiar mais da qualidade das salas, principalmente na área de resolução de problemas e de raciocínio. De acordo com os autores do estudo, os resultados obtidos pareciam sustentar a ideia de que, no *Head Start*, os cuidados prestados e a qualidade educacional das salas se encontravam relacionados com as competências cognitivas que as crianças apresentavam no final de um ano de intervenção. No entanto, "*necessitamos de saber mais acerca das formas específicas através das quais uma melhor qualidade das salas poderá conduzir a resultados mais promissores por parte das crianças*" (Bryant et al., 1994: 305).

Esta pesquisa pode ser considerada paradigmática no âmbito da dilucidação dos processos subjacentes ao desenvolvimento das crianças que se encontram em

desvantagem, isto é, em risco. Contrastando com uma linha de investigação centrada no estudo dos factores que podem aumentar o risco de estas crianças apresentarem resultados desenvolvimentais mais baixos, a pesquisa apresentada reflecte um interesse emergente no que respeita à identificação de características, tanto da criança, como do seu ambiente que poderão estar relacionadas com a redução desse risco. Assim, a presença de *factores de protecção* aparece relacionada com uma boa adaptação, na presença de factores de risco, como é o caso de um ambiente familiar pouco estimulante ou empobrecido. A identificação desses factores de protecção torna-se, então, importante na implementação de estratégias de intervenção dirigidas a crianças que se encontram em desvantagem. Como já foi referido anteriormente, no capítulo dois, a participação em contextos extra-familiares de prestação de cuidados consubstancia-se como um factor ambiental com efeitos evidentes no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, no desenvolvimento socio-emocional. Estes efeitos são, no entanto, menos claros no que diz respeito a outras áreas, como é o caso da do desenvolvimento cognitivo.

Foi, precisamente, neste sentido que Caughy, DiPietro e Strobino (1994) desenvolveram um estudo cujo principal objectivo foi o de examinar de que forma um aspecto específico do funcionamento cognitivo, a prontidão académica, era afectado pela participação, durante os primeiros três anos de vida, em rotinas de prestação extra-familiar de cuidados, principalmente no caso de crianças que se encontravam em desvantagem económica. Para o efeito, foi utilizada uma amostra constituída por 867 crianças, com cinco e seis anos de idade, que se encontravam integradas no *National Longitudinal Survey of Youth*. A caracterização desta amostra foi conseguida através das informações recolhidas durante uma entrevista realizada com as mães das crianças envolvidas no estudo. Estas informações diziam respeito à composição do agregado familiar, ao rendimento familiar e ao nível educacional e categoria profissional do entrevistado. Os instrumentos de avaliação incluíam uma observação do ambiente familiar e uma avaliação da prontidão académica. A primeira foi realizada através de uma versão reduzida da HOME, *The Home Observation for Measurement of the Environment – Short Form* (HOME-SF; Bradley & Caldwell, 1979). A prontidão académica foi avaliada com recurso ao *Peabody Individual Achievement Test*. Os resultados deste estudo indicaram que a

participação, durante os três primeiros anos de vida, em contextos extra-familiares de prestação de cuidados, se encontrava relacionada, de forma positiva, com o posterior desenvolvimento de competências nas áreas da matemática e da leitura, em crianças provenientes de ambientes empobrecidos. Esta relação era mais forte, no caso das competências de leitura, se a participação nesses contextos se tivesse iniciado durante o segundo ano de vida. No caso das crianças provenientes de ambientes mais favorecidos, esta relação não foi tão evidente. Foi, também, encontrada uma interação positiva entre o tipo de prestação extra-familiar de cuidados providenciado às crianças e a qualidade do ambiente familiar, interação esta patente no desempenho das crianças na área da matemática: os cuidados disponibilizados em instituições apareceram associados a valores mais elevados na matemática, em crianças oriundas de meios mais desfavorecidos, e a valores mais baixos em crianças provenientes de meios mais estimulantes. No entanto, *"são necessárias pesquisas que utilizem desenhos mais sensíveis, no sentido de se determinarem as qualidades e as características da prestação de cuidados que possam mediar estas relações"* (Caughy et al., 1994: 469).

Como já foi referido, a terceira geração de pesquisas enfatiza as influências, tanto da família, como dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados no desenvolvimento das crianças. O alvo de interesse passou a ser a realização de estudos longitudinais que incorporassem variações nos contextos de prestação de cuidados, variações nos ambientes familiares e diferenças individuais entre as crianças. Segundo Deater-Deckard, Pinkerton e Scarr (1996), a pesquisa realizada até então tinha demonstrado que o desenvolvimento social e emocional das crianças era susceptível aos efeitos negativos de uma prestação extra-familiar de cuidados de baixa qualidade. No entanto, não parecia haver consenso acerca da magnitude desses efeitos, particularmente ao longo do desenvolvimento. Na verdade, os estudos demonstraram a existência de efeitos, tanto negativos, como positivos, como até a inexistência de efeitos. Uma possível explicação para estes resultados mistos poderia residir na sobreposição entre os contextos familiar e de prestação extra-familiar de cuidados: os pais seleccionariam a prestação extra-familiar de cuidados com base nas opções disponíveis, nomeadamente a acessibilidade e o custo. Neste sentido, os referidos autores desenvolveram um estudo longitudinal

cujo principal objectivo foi o de investigar a adaptação de um grupo de crianças que tinha frequentado, durante um largo período de tempo, contextos extra-familiares de prestação de cuidados que variavam, substancialmente, em qualidade, tomando, também, em consideração a variabilidade nos contextos familiares dessas mesmas crianças. A amostra utilizada no estudo era constituída por 141 mães de 73 raparigas e de 68 rapazes, com uma média de idades de seis anos, que tinham participado nas avaliações conduzidas ao longo de um estudo com a duração de quatro anos. Estavam, também, incluídos na amostra 140 prestadores de cuidados (primeira fase do estudo) e 72 professores (segunda fase do estudo). As variáveis em estudo incluíam a qualidade das instituições, as características demográficas da família e o comportamento dos pais e das crianças. Os instrumentos utilizados para a avaliação das instituições foram a ITERS, durante a primeira avaliação, e a ECERS e o *Assessment Profile* (Abbott-Shim & Sibley, 1987) durante a segunda; foram, ainda, utilizados alguns aspectos de carácter estrutural, como por exemplo o rácio adulto-crianças, os vencimentos, o nível educacional e a formação dos prestadores de cuidados. As características socio-demográficas da família incluíam a idade, o nível educacional e o estatuto marital da mãe, o rendimento familiar e a etnicidade. Na avaliação do comportamento dos pais foram utilizados o *Parenting Stress Index* (Abidin, 1983, 1990), o *Emotional Support Scale* (Marshall, 1989) e a *Parental Discipline Interview* (PDI; Scarr, Pinkerton, & Einsenberg, 1994). O comportamento das crianças foi avaliado com recurso à *EAS Temperament Scale* (Buss & Plomin, 1984). Os resultados deste estudo indicaram que a variação na qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados não se encontrava relacionada com as diferenças individuais relativas a problemas no comportamento das crianças e a isolamento social, quatro anos mais tarde. Por outro lado, foram encontradas associações moderadas entre a adaptação das crianças e as avaliações da adaptação das crianças realizadas pelas mães. No entanto, segundo os autores, estes resultados não significavam que a qualidade dos contextos extra-familiares não fosse importante. Pelo contrário, para algumas crianças, em especial as provenientes de ambientes familiares de estatuto socio-económico baixo, a variação na qualidade parece possuir valor prognóstico relativamente à sua adaptação ao longo do tempo. "A possível sobreposição entre

os ambientes familiar e de prestação extra-familiar de cuidados e as diferenças potenciais encontradas entre crianças de baixo e alto risco necessitam de uma maior investigação, em termos longitudinais, que avalie o contínuo de atributos individuais, familiares e extra-familiares (incluindo a qualidade da prestação de cuidados) e que tenha em conta o impacto moderador dos factores, quer ambientais, quer biológicos" (Deater-Deckard *et al.*, 1996: 947).

Pelo exposto, parece não existirem dúvidas quanto à influência que a qualidade, quer do ambiente familiar, quer da prestação extra-familiar de cuidados tem no desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem das crianças, durante os primeiros anos de vida.

Segundo Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant e Clifford (2000), foram apresentados, pelo menos, três modelos conceptuais diferentes para descreverem a influência que as experiências de prestação de cuidados têm no desenvolvimento das crianças. O primeiro, e mais simples, afirma que uma prestação de cuidados *responsiva* e desenvolvimentalmente adequada poderá promover o desenvolvimento, de forma semelhante, em todas as crianças. Outros levantam a hipótese de que os padrões desenvolvimentais podem ser influenciados pela existência de uma discrepância entre a qualidade dos cuidados prestados em casa e em contextos extra-familiares, de tal forma que a boa qualidade dos cuidados prestados em contextos extra-familiares promoveria o desenvolvimento das crianças provenientes de ambientes familiares menos estimulantes. Por fim, um terceiro modelo levanta a hipótese de que podem existir efeitos negativos no desenvolvimento se as crianças forem sujeitas a descontinuidades entre os contextos familiar e extra-familiar. Esta posição assenta na assunção de que uma prestação extra-familiar de cuidados desenvolvimentalmente adequada variava de acordo com os valores e as crenças dominantes nos ambientes familiares das crianças. No sentido de contrastarem estas três perspectivas, Burchinal *et al.*, (2000) desenvolveram um estudo em que realizaram uma análise da informação recolhida em três estudos de grandes dimensões: o *Cost, Quality, and Child Outcomes Study* (1995), o *North Carolina Head Start Partnership Study* (Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1995) e o *North Carolina Public Preschool Evaluation Project* (Bryant, Peisner-Feinberg, & Clifford, 1993). O principal objectivo deste estudo foi o de

verificar se as características da criança e da família moderavam a relação existente entre a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados e os resultados das crianças em idade pré-escolar, tanto em termos de linguagem, como de competências pré-académicas. Os autores do estudo levantaram a hipótese de que uma prestação de cuidados de melhor qualidade estaria relacionada, de forma significativa, com resultados mais elevados a nível da linguagem e das competências pré-académicas e com menos problemas de comportamento. Da mesma forma, factores, tais como a pobreza, o sexo das crianças e a etnicidade, apresentar-se-iam como moderadores dessa relação, estando a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados relacionada de forma mais forte com os resultados desenvolvimentais no caso das crianças cujos ambientes de origem as colocavam em risco. A qualidade do ambiente das salas de actividades foi avaliada, nos três estudos utilizados, através da ECERS. Em dois dos estudos, a linguagem receptiva foi avaliada com recurso ao *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981), enquanto que no terceiro foi utilizada a *Kaufman Assessment Battery for Children* (K-ABC; Kaufman & Kaufman, 1983). O desempenho pré-académico, nas áreas da leitura e da matemática, foi avaliado através de dois sub-testes do *Woodcock-Johnson Tests of Achievement-Revised* (WJ-R; Woodcock & Johnson, 1990). Em dois dos estudos foram utilizadas as *Adaptive Social Behavior Scales* (ASBI; Hogan, Scott, & Bauer, 1992) na avaliação das competências sociais, enquanto que no outro foi utilizado o *Child Behavior Inventory* (CBI; Schaeffer, Edgerton, & Aaronson, 1978). Relativamente às características da família, dois dos estudos incluíam questões, dirigidas às mães, relacionadas com o rendimento e a composição do agregado familiar e o nível educacional dos pais; estes estudos utilizaram, ainda, o *Rank Order of Parental Values Questionnaire* (Schaefer & Edgerton, 1985). A análise dos resultados obtidos nestes três estudos revelou que a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados se encontrava relacionada, de forma significativa, com o desenvolvimento social, académico e de linguagem das crianças envolvidas. Por outro lado, as crianças, integradas em contextos extra-familiares de qualidade média ou baixa, apresentavam mais problemas de comportamento, menos competências de linguagem e níveis mais baixos de competências académicas. Relativamente ao

desenvolvimento da linguagem, os resultados revelaram que a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados era, tendencialmente, mais importante para as crianças sujeitas a factores de risco social. Assim, a qualidade da prestação de cuidados poderia consubstanciar-se como um factor de protecção num dos domínios desenvolvimentais, a linguagem, no caso das crianças que se encontravam em risco, nomeadamente as pertencentes a minorias étnicas. Por outro lado, as descontinuidades, entre a qualidade dos cuidados extra-familiares e as crenças das mães relativas às práticas educativas, não pareciam ser um factor prognóstico das competências sociais, pré-académicas e de linguagem das crianças que frequentavam esses contextos.

Um dos estudos que, mais frequentemente, tem sido referido pelos autores que têm vindo a dedicar-se ao estudo da influência da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados no desenvolvimento das crianças, é o *Cost, Quality, and Outcomes Study*. No âmbito deste estudo, Peisner-Feinberg e Burchinal (1997) procuraram explorar as relações existentes entre a qualidade das experiências de prestação extra-familiar de cuidados e o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional de crianças que frequentavam instituições comunitárias de prestação de cuidados. Os participantes neste sub-estudo incluíam 401 instituições, seleccionadas em quatro regiões dos Estados Unidos de acordo com a tipologia existente (com e sem fins lucrativos). Em cada instituição foram seleccionadas duas salas, uma com crianças de idades inferiores a 30 meses e uma com crianças de idades superiores a 30 meses. Em cada sala, foram seleccionadas, de forma aleatória, doze crianças. Foram utilizadas medidas da qualidade global das salas, da sensibilidade, do envolvimento e do estilo de ensino dos professores. Relativamente aos resultados desenvolvimentais das crianças, foram incluídas medidas de linguagem receptiva, de competências pré-académicas, sociais e cognitivas e, ainda, de auto-percepção de competência. Foram, ainda, considerados dados de carácter socio-demográfico, recolhidos junto das famílias. Os resultados indicaram que, enquanto uma melhor qualidade da prestação extra-familiar de cuidados tinha uma influência positiva, embora modesta, nos resultados cognitivos e sociais das crianças, uma prestação de cuidados de alta qualidade tinha uma influência ainda maior no desenvolvimento das crianças consideradas em risco de apresentarem

insucesso escolar. De acordo com as autoras do estudo *"estes resultados indicam que a necessidade de uma prestação de cuidados de alta qualidade é de importância universal. As políticas tendentes para a promoção de uma melhor qualidade de prestação de cuidados são benéficas para todas as crianças e famílias e, talvez, cruciais para o desenvolvimento daquelas crianças que se encontram em maior risco"* (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997: 27).

No mesmo sentido, mais recentemente, Burchinal, Roberts, Nabors e Bryant (1996) e Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe e Bryant (2000) desenvolveram um estudo longitudinal cujos objectivos foram: em primeiro lugar, descrever a variabilidade da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados durante a primeira infância; em segundo lugar, estudar de que forma a qualidade desta prestação de cuidados se encontrava relacionada com as trajectórias desenvolvimentais, isto é, se a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados se encontrava relacionada com o desenvolvimento das crianças de forma mais acentuada numas idades do que em outras e se as características da criança e da família se consubstanciavam como factores de risco ou de protecção, nas crianças que experimentavam prestações extra-familiares de cuidados de qualidade variável; finalmente, assumindo-se que a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados se encontrava relacionada com os resultados desenvolvimentais das crianças, procurar relações entre aspectos formais do contexto de prestação de cuidados, tais como o rácio adulto-crianças e a formação académica do adulto responsável pela sala, e os resultados das crianças. Participaram no estudo 79 crianças afro-americanas, com menos de doze meses de idade, as respectivas famílias e nove instituições, frequentadas pelas referidas crianças, que se localizavam em duas cidades nos Estados Unidos. As crianças foram avaliadas aos doze, dezoito, vinte e quatro e trinta e seis meses de idade. As salas de actividades foram observadas anualmente. O ambiente familiar foi, também, avaliado periodicamente. O desenvolvimento cognitivo das crianças foi avaliado com recurso às *Bayley Scales of Infant Development* e o desenvolvimento da linguagem através do *Sequenced Inventory of Communication Development-Revised* (SICD) e das *Communication and Symbolic Behavior Scales-Research Edition* (CSBS). A qualidade global dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados foi avaliada através da ITERS e

da ECERS. A qualidade estrutural da prestação de cuidados foi avaliada durante as observações realizadas nas salas e através de perguntas, dirigidas aos adultos responsáveis, relativas à dimensão do grupo, ao número de adultos e à formação académica de cada um dos prestadores de cuidados. A medida da qualidade do ambiente familiar foi conseguida através da HOME. Os resultados deste estudo longitudinal evidenciaram que a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados se encontrava relacionada com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças, durante os primeiros três anos de vida: a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados apresentou-se como possuindo valor prognóstico, de fraco a moderado, relativamente ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem, em crianças afro-americanas, aos doze, vinte e quatro e trinta e seis meses. Por outro lado, verificou-se que a qualidade dos cuidados extra-familiares prestados às 79 crianças tendia a variar entre pobre e minimamente adequada, durante os dois primeiros anos de vida, mas aumentava, em média, à medida que as crianças transitavam para salas vocacionadas para atenderem crianças em idade pré-escolar. Uma das principais implicações deste estudo *"é que a prestação de cuidados de cariz comunitário ou outros programas de intervenção precoce dirigidos a crianças, principalmente àquelas oriundas de famílias que vivem em pobreza, deverão focar-se na qualidade dos cuidados recebidos pelas crianças"* (Burchinal et al., 2000: 354).

De forma semelhante, Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan e Yazejian (2001), desenvolveram um estudo longitudinal através do qual procuraram responder a diferentes questões de investigação: em primeiro lugar, se a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados em idade pré-escolar se encontra relacionada com o desenvolvimento das crianças, a nível cognitivo e social, aos quatro e oito anos de idade; em segundo lugar, qual seria e extensão, em termos temporais, da influência da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados e, em terceiro lugar, se os efeitos da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados nos resultados desenvolvimentais seriam diferentes em crianças que se encontrassem em situação de risco agravado. Para o efeito, participaram no estudo 167 salas de actividades de 160 instituições, 733 crianças e respectivas famílias que se encontravam integradas no *Cost, Quality, and Child Outcomes* e relativamente às quais se possuía toda a informação respeitante a cinco anos de avaliações. A

qualidade de processo das salas foi avaliada com recurso à ECERS, à *Caregiver Interaction Scale* (CIS; Arnett, 1989), à *UCLA Early Childhood Observation Form* (ECOF; Stipek, Daniels, Galuzzo, & Milburn, 1992) e à *Adult Involvement Scale* (AIS; Howes & Stewart, 1987). A avaliação das crianças foi realizada com recurso ao *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981) e aos *Woodcock-Johnson Tests of Achievement-Revised* (WJ-R; Woodcock & Johnson, 1990). Foi, também, utilizado o *Classroom Behavior Inventory* (CBI; Schaefer, Edgerton, & Aaronson, 1978) no sentido de, ao longo de quatro anos, os professores classificarem as competências cognitivas e sociais das crianças. As famílias responderam, também, a questionários que tinham por objectivo recolher informações de carácter demográfico. Na maior parte das áreas de desenvolvimento avaliadas, os resultados revelaram a evidência de uma influência contínua da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados nas competências das crianças ao longo dos primeiros anos de escolaridade. Estes efeitos longitudinais verificaram-se a nível da linguagem receptiva, da matemática, da atenção, das competências cognitivas e da socialização, mostrando que as crianças que tinham recebido cuidados extra-familiares de melhor qualidade apresentavam melhores resultados desenvolvimentais ao longo de um período de cinco anos. Por outro lado, tal como os autores esperavam, verificou-se, ao longo do tempo, uma diminuição da influência da qualidade da prestação de cuidados no desenvolvimento. Da mesma forma, foi encontrada uma maior influência da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados no desenvolvimento das crianças provenientes de ambientes que as colocavam em maior risco. Face a estes resultados, os autores consideraram que o contributo deste estudo tinha sido o de examinar, a longo prazo, a influência das experiências precoces na idade escolar. Como é referido pelos autores, "*utilizando um modelo longitudinal, o presente estudo evidencia os efeitos, a longo prazo, da prestação extra-familiar de cuidados nas competências cognitivas, sociais e de linguagem das crianças ao longo dos primeiros anos de escolaridade*" (Peisner-Feinberg et al., 2001: 1549).

Num outro estudo, o NICHD *Study of Early Child Care* (2000), examinou-se o desenvolvimento cognitivo das crianças, a aquisição de competências de prontidão académica e a compreensão da linguagem como uma função da qualidade, do tipo e

da quantidade de tempo que as crianças passam em contextos extra-familiares de prestação de cuidados, durante os primeiros três anos de vida. Neste sentido, foram formuladas cinco questões de investigação. Em primeiro lugar, poderia o efeito cumulativo da qualidade, do tipo e da quantidade de tempo em contextos extra-familiares prognosticar as competências cognitivas e de linguagem das crianças, durante os três primeiros anos de vida? Em segundo lugar, verificando-se alguns desses efeitos, qual a sua magnitude? Em terceiro lugar, em que medida se poderiam comparar as crianças educadas, quase exclusivamente, pelas mães com aquelas que haviam experimentado cuidados extra-familiares de qualidade diferente? Em quarto lugar, apresentaria a prestação extra-familiar de cuidados, durante os dois primeiros anos de vida, associações com o posterior desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças? Finalmente, seriam essas relações diferentes em crianças oriundas de ambientes familiares, rendimentos, sexos ou grupos étnicos diferentes? No sentido de responder a estas questões, foi seleccionada uma amostra constituída por 1364 famílias com recém-nascidos saudáveis, amostra esta diversificada, quer em termos socio-económicos, quer em termos geográficos. Os dados foram recolhidos em três contextos diferentes: em casa, num contexto laboratorial e no contexto extra-familiar de prestação de cuidados. As crianças e respectivas mães receberam visitas, em casa, quando as primeiras tinham um, seis, quinze, vinte e quatro e trinta e seis meses. Os contextos extra-familiares foram observados quando as crianças tinham seis, quinze, vinte e quatro e trinta e seis meses. As crianças e respectivas mães foram vistas, em laboratório, quando as primeiras tinham quinze, vinte e quatro e trinta e seis meses. Em cada momento de avaliação, as mães foram entrevistadas relativamente a aspectos de carácter socio-demográfico e a outros domínios da vida familiar com interesse para o estudo. As características da família e da mãe foram avaliadas com recurso a diferentes instrumentos: o vocabulário da mãe foi avaliado através do *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981), quando as crianças tinham trinta e seis meses de idade; o rendimento familiar foi definido através de um rácio rendimento-necessidades; o ambiente familiar foi avaliado com recurso à HOME e a uma observação, relativa à estimulação cognitiva por parte da mãe, de uma interacção semi-estruturada entre a mãe e a criança, realizada em

casa quando esta tinha seis e quinze meses e no laboratório aos vinte e quatro e trinta e seis meses de idade.

A qualidade dos contextos extra-familiares foi avaliada através do *Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE; NICHD Early Child Care Research Network, 1996). Este instrumento destinava-se a avaliar, de forma individual, a qualidade da interacção entre o prestador de cuidados e a criança. A partir desta avaliação, foram utilizados, para estudo, dois valores: a frequência de estimulação da linguagem (colocar questões à criança, responder às vocalizações da criança e falar com a criança de forma positiva) e uma medida de prestação de cuidados positiva (sensibilidade, estimulação do desenvolvimento cognitivo, afecto, promoção da exploração). O tipo de prestação de cuidados foi classificado através de uma tipologia que incluía: creches, amas, avós e cuidados prestados em casa por alguém que poderia ser o pai. A quantidade de prestação de cuidados foi calculada a partir do número médio de horas, por semana, que a criança passava em cuidados não maternos. O desempenho cognitivo das crianças foi avaliado, aos quinze e aos vinte e quatro meses, através das *Bayley Scales of Infant Development* (Bayley, 1969, 1993) e, aos 36 meses, com recurso ao sub-teste de *Prontidão Académica* da *Braken Scale of Basis Concepts* (Braken, 1984). A linguagem foi avaliada, aos quinze e vinte e quatro meses, através do *MacArthur Communicative Development Inventory* (CDI; Fenson *et al.*, 1994) e, aos trinta e seis meses, através da *Reynell Development Language Scales* (RDLS; Reynell, 1991). Relativamente à primeira questão formulada, os resultados apontaram no sentido de que a qualidade da prestação de cuidados se encontrava positivamente relacionada com a aquisição, por parte das crianças estudadas, de competências cognitivas, de competências de linguagem e de competências de prontidão académica, entre os quinze e os trinta e seis meses. A estimulação da linguagem, por parte dos prestadores de cuidados, apresentava-se como mediando as relações entre a prestação de cuidados positiva e estes resultados das crianças. O tipo de prestação de cuidados prognosticava, também, os resultados das crianças. Controlando estatisticamente a qualidade da prestação de cuidados, a experiência em creches e, de forma menos evidente, em amas, encontrava-se associada, de forma positiva, com as competências intelectuais e de linguagem. Em contraste, não se tornou evidente que o número de

horas em cuidados extra-familiares se encontrasse relacionado com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Relativamente à segunda e terceira questões, os resultados indicaram que, na maioria dos casos, as crianças, que se encontravam sob cuidados exclusivamente maternos, apresentavam resultados semelhantes aos das crianças que se encontravam em contextos extra-familiares. As excepções situaram-se a nível dos valores da linguagem, aos vinte e quatro meses (produção de vocabulário e complexidade das frases) e da compreensão verbal, aos trinta e seis meses: as crianças, que se encontravam sob cuidados exclusivamente maternos, apresentavam, nos primeiros, um desempenho inferior ao das crianças que recebiam cuidados extra-familiares de qualidade média-alta e alta e, nos últimos, um desempenho superior ao das crianças que recebiam cuidados extra-familiares de baixa qualidade. No que respeita à quarta questão, tanto a qualidade, como o tipo de prestação de cuidados encontravam-se relacionados, de forma positiva, com todos os resultados desenvolvimentais. Relativamente à quinta questão, os resultados sugeriam que as relações existentes entre a prestação de cuidados (tipo, qualidade e quantidade) e os resultados desenvolvimentais (cognitivos e de linguagem) não diferiam de acordo com o rendimento familiar, o ambiente familiar, o sexo ou a etnia. A partir deste estudo, pôde concluir-se que a qualidade da prestação de cuidados apresentava um valor prognóstico relativamente ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças. Quanto mais os contextos de prestação de cuidados se caracterizarem pela existência de interacções, entre o prestador de cuidados e a criança, interacções estas apoiantes e verbalmente estimulantes, melhor será o desempenho das crianças. No entanto, *"uma vez que estes dados se referem aos primeiros três anos de vida, mantém-se a questão de se a associação observada, entre a qualidade da prestação de cuidados e a competência cognitiva e linguística das crianças, persiste ao longo das idades pré-escolar e escolar"* (NICHD Early Child Care Research Network, 2000: 977).

Também em Portugal, num estudo já referido, Bairrão, Leal e Gamelas (1999; Bairrão, 2001) procuraram verificar o impacto de diferentes aspectos da qualidade dos contextos de socialização, família e jardim de infância, no desenvolvimento das crianças. Para o efeito, as crianças envolvidas no estudo foram avaliadas, em termos de independência pessoal e social, com recurso à *Escala de Comportamento*

Adaptativo da Vineland (Sparrow et al., 1984) e, em termos do desenvolvimento da linguagem, através do *Teste de Vocabulário de Imagens Peabody* (Dunn & Dunn, 1981). A qualidade do ambiente familiar foi avaliada através da HOME. Foram, ainda, consideradas algumas variáveis, ligadas à criança e aos contextos jardim de infância e família, tais como a idade e o sexo das crianças, o nível educacional da mãe e do pai, o número de anos de experiência da criança no jardim de infância e três sub-escalas da ECERS, *Linguagem e Raciocínio*, *Desenvolvimento Social e Motricidade Fina e Global*, cujo conteúdo se relacionava mais com os critérios de desenvolvimento utilizados. Relativamente aos valores da Vineland global, os resultados indicaram a HOME total como a variável mais influente na determinação desta nota. Em segundo lugar, surgiu a variável *Anos de experiência no jardim de infância* no sentido de explicar os melhores resultados obtidos pelas crianças. Em terceiro e quarto lugares, a idade e o sexo das crianças, respectivamente, apareceram como influenciando os resultados obtidos, isto é, as crianças do sexo feminino tendiam a obter melhores resultados na Vineland global que as crianças do sexo masculino. Resultados semelhantes foram encontrados relativamente às diferentes sub-escalas consideradas. No entanto, é de salientar a influência da HOME, quer na nota global da Vineland, quer em três das sub-escalas, *Comunicação*, *Socialização* e *Actividades da vida diária*. Por outro lado, a qualidade do jardim de infância, tal como foi avaliada pela ECERS, teve uma influência menor nas notas obtidas. A influência do jardim de infância fez-se sentir através da variável *Anos de experiência no jardim de infância*. Relativamente ao Peabody, os resultados obtidos foram semelhantes. As variáveis que apareceram como tendo maior efeito nos resultados obtidos foram, em primeiro lugar, a HOME total e, em segundo e terceiro lugares, respectivamente, a *Idade das crianças* e a *Escolaridade do pai*. Assim, a qualidade do ambiente familiar apareceu como possuindo maior valor prognóstico relativamente ao desenvolvimento das crianças. Esta relação era mais forte no que respeitava ao desenvolvimento da linguagem do que ao comportamento adaptativo. No entanto, este efeito desapareceu quando se considerou o grupo de crianças com pais de nível educacional mais elevado. A ausência de influência da qualidade do jardim de infância no desenvolvimento das crianças, poderá ser explicada pelo facto, já referido anteriormente, de a variabilidade encontrada, em

termos da qualidade dos jardins, ter sido restrita. No entanto, verificou-se o efeito do *Número de anos de frequência do jardim de infância* no comportamento adaptativo das crianças. Este efeito parece ter tido maior impacto no grupo de crianças com pais de menor nível educacional, o que poderia sugerir "*uma certa "função compensatória" do jardim de infância nas crianças em desvantagem social*" (Bairrão, et al., 1999: 100). Os autores do estudo concluem enfatizando "*a necessidade de considerar, não só a qualidade dos contextos formais de educação pré-escolar, mas também a qualidade de vida das famílias das nossas crianças*" (ibid.).

Concluindo, de acordo com Melhuish (2001), a maior parte das pesquisas realizadas, durante o segundo milénio, acerca da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados, adopta uma perspectiva de acordo com a qual a qualidade reflecte o que é considerado como benéfico para o desenvolvimento das crianças. Esta apreciação baseia-se, em parte, na opinião de especialistas e, em parte, na pesquisa realizada acerca da relação existente entre os indicadores de qualidade e os resultados desenvolvimentais das crianças. De acordo com o mesmo autor, "*a avaliação da qualidade deverá assentar preferencialmente em indicadores que, comprovadamente, apresentam relações com os resultados desenvolvimentais e menos na opinião de "especialistas" acerca do que poderá ser melhor para as crianças*" (Melhuish, 2001: 1).

CAPÍTULO IV
SITUAÇÃO DOS CUIDADOS PRESTADOS À INFÂNCIA EM
PORTUGAL
E
OBJECTIVOS DO ESTUDO

1. Evolução Histórica dos Cuidados para a Infância em Portugal

EM Portugal, a educação para a infância passou por uma evolução semelhante à verificada em outros países europeus, apesar do atraso significativo no que se refere à implantação e ao número de jardins de infância oficiais. Esta evolução acompanhou a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizaram a história portuguesa desde o século XIX, altura em que foram criados os primeiros jardins de infância destinados a crianças com idades inferiores a seis anos. Estas instituições, pertencentes à iniciativa privada, tinham preocupações sociais de tipo asilar, destinavam-se a crianças provenientes de famílias desfavorecidas e circunscreviam-se às grandes cidades.

No período anterior à Primeira República é de salientar o ano de 1882 em que, coincidindo com a comemoração do centenário do nascimento de Froebel, abriu, em Lisboa, o primeiro jardim de infância oficial. Nesta mesma data é criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus. Apesar de, nesta altura, existir um número diminuto de jardins de infância a funcionar, muitos políticos e vultos da área da cultura advogavam a importância da educação para a infância, desenvolvendo um grande movimento neste sentido (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Data, igualmente, dos finais do século XIX a primeira legislação sobre creches em que se estabelecia a obrigatoriedade das fábricas com mais de cinquenta trabalhadores do sexo feminino *"possuírem uma creche com os necessários requisitos higiénicos, possibilitando que diversas fábricas pudessem instalar uma creche em comum para os filhos dos respectivos operários"* (Ramirez, Penha, & Loff, 1988, *in* Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Com a implantação da República, em 1910, e dada a elevada taxa de analfabetismo existente em Portugal, foram estabelecidas prioridades em relação à educação. Estas preocupações englobavam o desejo de implementação de jardins

de infância. Segundo Ferreira Gomes (Ferreira Gomes, 1977, *in* Bairrão & Vasconcelos, 1997), estabeleceu-se por decreto a existência do *ensino infantil*, o qual "*é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral físico, moral e intelectual das crianças desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária*". Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997), esta preocupação com o desenvolvimento intelectual das crianças e com a preparação para a escola só mais tarde será introduzida nos objectivos da educação pré-escolar a nível mundial e, em Portugal, não surge explicitada no Estatuto dos Jardins de Infância, o qual não contempla os objectivos de tipo intelectual ou de desenvolvimento cognitivo.

Durante a primeira fase da Segunda República foram, ainda, criadas algumas escolas infantis oficiais, iniciativa que destaca o papel desempenhado por Irene Lisboa que divulgou o pensamento de Montessori, Décroly e Dewey tendo, posteriormente, assumido funções como inspectora do ensino infantil. Em 1937, já em pleno Salazarismo, verifica-se a extinção dos jardins de infância oficiais a pretexto da recessão económica, dos elevados custos da educação infantil e da fraquíssima cobertura. É, então, criada a Obra das Mães pela Educação Nacional que resulta, em parte, segundo Ferreira Gomes (*ibid.*), "*de uma certa filosofia, segundo a qual a educação, e de modo especial a educação de infância, era missão de família.(...) Os Estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional cometiam àquela associação, entre outros encargos, o de promover e assegurar em todo o país a educação infantil pré-escolar, em complemento da acção da família*". Progressivamente, o Ministério da Educação deixa de ser responsável pela educação pré-escolar, enquanto outros ministérios vão assumindo tal tarefa com o objectivo de diminuir a taxa de mortalidade infantil através da melhoria das condições de higiene e de alimentação. Na década de 50, é de referir o contributo que a Santa Casa da Misericórdia passou a dar à protecção e educação das crianças. Só em 1971, com a Reforma de Veiga Simão então Ministro da Educação, a educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial. Esta reforma incluía planos para a criação de escolas de formação de educadoras e para o

alargamento da taxa de cobertura da educação pré-escolar. Entretanto, esta reforma foi interrompida devido à Revolução de 25 de Abril de 1974.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, o país viveu um período conturbado, tendo-se registado transformações a todos os níveis da sociedade. O sistema educativo pré-escolar registou alterações relevantes, nomeadamente a nível do aumento significativo do número de jardins de infância e creches, escolas de formação de educadoras e de estabelecimentos de ensino especial, da criação de novos estabelecimentos por iniciativa das comunidades e do poder local e da tentativa de coordenação dos serviços de educação infantil que passaram a estar basicamente dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego da Solidariedade e Segurança Social (Bairrão, Leal, Abreu-Lima, & Morgado, 1997). Este desenvolvimento foi acompanhado por uma progressiva consciencialização dos problemas sociais e culturais com que se defrontava uma grande camada da população e da necessidade de criar alternativas de atendimento às crianças, nomeadamente em zonas económica e socialmente desfavorecidas. No entanto, de acordo com Sampaio (Sampaio, 1982, *in* Bairrão *et al.*, 1997), *"a renovação profunda e qualitativa que o 25 de Abril introduziu no sistema educativo entrou rapidamente em fase de regressão, a qual se traduziu nomeadamente na subordinação dos aspectos pedagógicos aos administrativos e na persistência de assimetrias regionais e sociais"*. Nos anos seguintes não são evidentes os esforços governamentais para alterar a situação da educação para a infância. Em 1975, o relatório da UNESCO chama a atenção para a situação precária da educação pré-escolar em Portugal: aponta para a necessidade da criação de 12000 classes infantis no país. Influenciado por estes dados, o governo apresenta um projecto-lei (projecto-lei 14/5/75) cujo objectivo era a criação de rede pública de educação pré-escolar (Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2002). Posteriormente, criaram-se grupos de trabalho interministeriais envolvendo o Ministério da Educação, o Ministério dos Assuntos Sociais e representantes dos sindicatos no sentido de estudarem as soluções mais adequadas respeitantes à implementação deste nível de educação. Esta orientação nunca foi implementada devido, em parte, à heterogeneidade dos serviços envolvidos.

Entre 1977 e 1997 prevaleceram duas concepções relativamente antagónicas relativas à educação de infância, isto é, como complementar da família e como primeira etapa do ensino básico. A tendência no sentido de valorizar a função educativa sai reforçada, passando a função de guarda a ser complementar. No entanto, a rede institucional continuava a ser insuficiente, sendo quase inexistente para as crianças com menos de três anos. Esta constatação torna-se óbvia ao analisar-se a evolução da taxa de pré-escolarização nos últimos anos que, em 1991, era de 46% no continente, demonstrando que Portugal estava muito longe de poder facultar a frequência de ensino pré-escolar à generalidade da população infantil.

A repartição da responsabilidade dos serviços de educação pré-escolar por dois ministérios é outra das características da situação portuguesa que lhe confere individualidade, estando as estruturas que se encontram sob a tutela do Ministério do Emprego e da Segurança Social orientadas segundo um modelo de prestação de cuidados de tipo *assistencial*, enquanto que os jardins de infância dependentes do Ministério da Educação apresentam um modelo de funcionamento de tipo educacional. Para esta situação contribuiu, também, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que, apesar de reconhecer o papel da educação pré-escolar no sistema educativo, ressalva, no seu artigo 5º (ponto 3), que "*se destina às crianças com idades compreendidas entre os três e a idade de ingresso no ensino básico*" não reconhecendo as responsabilidades do Ministério da Educação na faixa etária dos zero aos três anos (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Nos anos noventa assistiu-se a uma desvalorização progressiva da educação de infância e da profissão de educador de infância por parte das entidades governamentais e a uma clivagem entre os profissionais da rede pública, privada e solidária. No Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, realizado pela Comissão de Análise e Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, assumem-se as deficiências da oferta, as assimetrias regionais da cobertura da rede e a desarticulação entre as diferentes entidades que promovem a educação pré-escolar. Neste documento, a primeira prioridade era a expansão da rede, aumentando a taxa de cobertura para 75% em 1995 e a segunda prioridade era a promoção da qualidade da educação pré-escolar (Vasconcelos *et al.*, 2002).

Entre 1995 e 2000 assistiu-se a uma certa revitalização da educação pré-escolar através da expansão da rede nacional, pública, privada e solidária, de 54.5% para 71.6%, com expressões de cobertura da ordem de 84% para os cinco anos, 72% para os quatro anos e 58% para os três anos. Por outro lado, garantiu-se uma articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Foi, ainda, reconhecido o grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício da educação de infância.

1.1. Evolução da Prestação Extra-familiar de Cuidados para Crianças dos Zero aos Três Anos

Em Portugal, constata-se a ausência de uma política expressa para crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos. As primeiras nove creches datam do século XIX, tendo a primeira entrado em funcionamento em 1834. Numa visão reduzida à função de guarda, a única medida relevante a apontar, já mencionada, foi, em 1891, a obrigatoriedade de abertura de creches em fábricas com mais de cinquenta trabalhadoras. Um outro aspecto positivo foi a progressiva assunção de que qualquer estrutura de creche teria que ser coordenada por uma educadora de infância. No entanto, grande parte do pessoal de acção directa não tinha formação especializada.

Até 1974 entraram em funcionamento pouco mais de duzentas creches, tendo duplicado no período de 1975 a 1985 pela inserção progressiva das mulheres no mercado de trabalho. Entre 1986 e 1995 entraram em funcionamento quase seiscentas creches e, a partir daí, verificou-se um aumento de cerca de sessenta novas creches por ano até 1998. Em 1996, a taxa de cobertura de estruturas formais para crianças entre os zero e os três anos era de 12.65% (Vasconcelos *et al.*, 2002). No entanto, esta expansão não correspondia às necessidades da população trabalhadora.

1.2. Situação Actual da Prestação Extra-familiar de Cuidados em Portugal

Actualmente, em Portugal, existem várias opções de cuidados para a infância. As crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos podem frequentar creches pertencentes aos sectores público e privado com ou sem fins lucrativos, mini-creches integradas no sector público, amas oficializadas do sector público ou creches familiares pertencentes aos sectores público e privado, sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Macedo-Pinto, 1990; Vasconcelos *et al.*, 2002). O jardim de infância é a opção privilegiada de educação pré-escolar e a mais frequentada pelas crianças dos três aos seis anos (DEB, 2000). Os jardins de infância podem pertencer à rede pública ou à rede privada, sob tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A rede pública integra os estabelecimentos do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, de outros Ministérios, da Casa Pia e da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. A rede privada inclui estabelecimentos com e sem fins lucrativos (Vasconcelos *et al.*, 2002).

Por outro lado, desde anos 90 que se tem verificado um aumento do número de estruturas de educação para a infância, nomeadamente creches e jardins de infância. Entre 1998 e 2003 a taxa de cobertura da rede nacional de creches aumentou em cerca de 20.6% (DGEEP/MSSFC, 2003). É, sobretudo, no norte do país que se observa a maior percentagem de crianças do grupo etário compreendido entre os zero e os três anos com uma frequência que varia entre 3.37 e 3.65%. Nestes distritos, verifica-se uma relação de equilíbrio entre a oferta de serviços e equipamentos e a população de crianças desta faixa etária (DGEEP/MSSFC, 2003). No relatório da OCDE (2002), reconhece-se que Portugal, nos últimos anos, desenvolveu progressos notórios no que respeita às políticas relativas à prestação de cuidados e educação para a infância. Por um lado, as taxas de cobertura da rede de jardins de infância aumentaram de 57.5%, em 1995, para cerca de 75%, em 2002 e, por outro, passou a atribuir-se maior importância à formação e ao estatuto dos profissionais. Segundo o mesmo relatório é, também, notório o interesse crescente pela faixa etária entre os zero e os três anos.

Actualmente, segundo dados do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, a taxa de cobertura da rede nacional de creches é aproximadamente de 19% (Bairrão & Almeida, 2002). De acordo com o relatório da OCDE (2004), cerca de 22 a 23% das crianças com menos de três anos de idade frequentam serviços extra-familiares de prestação de cuidados e a taxa de ocupação, particularmente no que respeita a este grupo etário, ronda os 94%. Verifica-se, no entanto, uma preocupação relativamente às crianças provenientes de famílias desfavorecidas, uma vez que, muitas vezes, ficam sem atendimento por não terem acesso à prestação extra-familiar de cuidados. Relativamente aos cuidados para crianças dos três aos seis anos, a taxa de cobertura a nível nacional passou de 35.5%, em 1994, para 73.9%, em 2001 (Ministério da Educação, 2002). Esta expansão parece estar relacionada com a crescente procura de serviços extra-familiares de cuidados para a infância, associada ao aumento considerável de mães integradas no mundo do trabalho. Também o reconhecimento da importância das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida tem contribuído para o aumento da taxa de cobertura da rede nacional de creches. Segundo Bairrão e Tietze (1995), existem provas crescentes de que a participação em programas pré-escolares influencia positivamente a posterior adaptação das crianças à escola e promove o sucesso escolar. Estes e outros factores socioculturais e demográficos têm suscitado, nos países da Comunidade Europeia, um crescente interesse pelos serviços destinados a crianças em idade pré-escolar (Bairrão & Tietze, *ibid.*). Efectivamente, uma vez que um número progressivamente maior de crianças passa grande parte dos seus dias em creches e jardins de infância, revela-se pertinente determinar o papel destas instituições no seu desenvolvimento e educação, bem como avaliar e promover a qualidade destas estruturas.

2. Contexto Socio-Económico

Portugal é um dos países da União Europeia que, apesar do crescimento económico verificado nos últimos anos, continua a apresentar algumas assimetrias em termos sociais acentuadas pela recente crise económica e financeira. Estas

assimetrias têm-se reflectido na vida das famílias e das crianças e têm condicionado as políticas educativas e sociais, principalmente as que se referem à infância.

Portugal tem uma população que ronda os dez milhões de habitantes dos quais cerca de dois terços se encontram activos. A população tem verificado uma certa estabilidade (a taxa de natalidade era, em 2002, de 1.5 crianças), sendo o número de habitantes com mais de sessenta e cinco anos semelhante ao dos que têm menos de quinze. Em termos laborais, verifica-se, ainda, em Portugal uma prevalência de empregos indiferenciados, em parte devido ao nível educacional da população que é manifestamente baixo. Em 2001, 80% da população activa não tinha atingido o ensino secundário. Este facto repercute-se nos salários auferidos pelos trabalhadores portugueses que continuavam a ser, em 2001, os mais baixos dos quinze países da União Europeia, verificando-se, também a este nível, uma grande desigualdade e variabilidade, uma vez que 13.7% da população vivia com um rendimento que se situava 50% abaixo da mediana, correspondendo esta mediana a 80% do rendimento médio (OCDE, 2004).

Considerando as famílias nas quais ambos os cônjuges trabalham, uma em cada cinco possui rendimentos que se situam abaixo do nível de pobreza. Das famílias com crianças nas quais só um dos cônjuges trabalha cerca de um terço pode ser considerado pobre. Em 2000, 11% dos trabalhadores possuíam rendimentos que se situavam dois terços abaixo da mediana. Esta percentagem era mais alta nas mulheres (16%), nos jovens com idades compreendidas entre os quinze e os vinte e quatro anos (22%) e nos que não tinham completado o 1º Ciclo do Ensino Básico (16%). Em 2001, cerca de 20% da população portuguesa encontrava-se numa situação de risco de pobreza, isto é, dispunha de um rendimento por indivíduo inferior a 3589 Euros (cerca de 300 Euros por mês). Portugal, conjuntamente com a Irlanda (21%), Grécia (20%), Espanha e Itália (19%) e Reino Unido (17%), apresenta uma taxa de risco de pobreza superior à média da EU, que se situa nos 15% (INE, 2004). Cerca de três quartos da população que se encontrava em risco de pobreza em 2001, já tinha estado nessa mesma situação em pelo menos dois dos três anos anteriores, isto é, 15% da população enfrentava uma situação de risco de pobreza persistente (INE, 2004).

Em 2002, a taxa de emprego situava-se a nível dos 80% para os homens e dos 61% para as mulheres, das quais 57% trabalhavam a tempo inteiro, percentagem que era superior aos 55% registados a nível da OCDE. As famílias nas quais ambos os cônjuges trabalham a tempo inteiro correspondem a 70%. O trabalho em *part-time* não é comum, sendo as condições de emprego, muitas vezes, atípicas. De acordo com o relatório da OCDE (2004), em 2002, o número de horas semanais de trabalho situava-se, em média, nas 39.5, sendo que os homens trabalhavam, em média, cerca de 41 horas por semana e as mulheres, em média, cerca de 37 horas. Relativamente às mulheres verificou-se que 75% trabalhava entre 35 e 42 horas por semana e 13% mais de 45 horas por semana. Em 1993, 60% das mães trabalhava mais de 20 horas por semana, correspondendo à mais alta taxa de trabalho a tempo inteiro da União Europeia (EC Childcare Network, 1996, *in* Vasconcelos *et al.*, 2002). De acordo com o relatório da OCDE (2004), a taxa de emprego para as mães de crianças pequenas situava-se nos 70%.

No que respeita às famílias portuguesas, verifica-se que cerca de 8% das crianças vive em famílias monoparentais (OCDE, 2004), mas que o número destas famílias não tem aumentado, apesar do aumento do número de divórcios. As famílias numerosas não são muito frequentes. Em Portugal, 7% das famílias têm três ou mais filhos, mas estas famílias representam 26% de todas as crianças (OCDE, 2004). A maternidade adolescente apresenta uma frequência bastante elevada, apesar de a média de idade das mães quando do nascimento do primeiro filho ser os trinta anos.

3. Objectivos do Estudo

Como já foi referido, entre Outubro de 2000 e Julho de 2004, o Centro de Psicologia da Universidade do Porto desenvolveu o projecto "*A qualidade das interacções em contexto familiar e de creche e a sua influência no desenvolvimento socio-cognitivo das crianças*" que foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Referência POCTI/PSI/35207/2000). O principal objectivo deste projecto de investigação foi o de estudar o envolvimento enquanto variável socio-cognitiva, em crianças com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses. Nesse sentido, pretendeu-se estudar as seguintes variáveis: características do contexto familiar e do contexto de creche, comportamentos interactivos das mães, educadoras e auxiliares de acção educativa, envolvimento da criança bem como outras características das crianças (idade, sexo, temperamento e nível desenvolvimental). A análise dos dados teve como objectivo clarificar a influência destas variáveis na qualidade do envolvimento das crianças.

No âmbito deste projecto, desenvolvemos o presente estudo que tem como ponto de partida a assunção de que o organismo em desenvolvimento influencia e é influenciado pelas características do contexto em que vive (Bronfenbrenner, 1979, 1989). De acordo com esta perspectiva, o conceito de contexto surge como um conceito fundamental. Um contexto pode ser definido como um sistema total, integrado e organizado do qual o indivíduo é uma parte integrante. É um sistema hierárquico de elementos, organizado desde o nível celular do indivíduo até ao nível mais abrangente dos ambientes. O papel e o funcionamento de cada elemento, no sistema pessoa-ambiente, depende do seu contexto em cada nível (Magnusson & Stattin, 1998). Apesar de a família e o grupo de pares serem dois sistemas sociais particularmente importantes, não se constituem como as únicas influências no que respeita ao desenvolvimento e à socialização das crianças. Os contextos mais próximos encontram-se integrados em sistemas económicos, sociais e culturais. A especificidade destes sistemas mais afastados do indivíduo, numa sociedade particular, terá implicações nas oportunidades e nas restrições que marcarão o funcionamento e o desenvolvimento dos ambientes mais próximos, tais como a família, os contextos extra-familiares (creche, jardim de infância, escola) e o grupo

de pares, assim como nas oportunidades e restrições relativas ao funcionamento e desenvolvimento dos indivíduos (Magnusson & Stattin, 1998). O desenvolvimento da maior parte das crianças é afectado pela qualidade dos cuidados recebidos em casa e em instalações extra-familiares e pela adequação desses cuidados ao desenvolvimento e às necessidades das crianças. Assim, a qualidade da prestação de cuidados apresenta-se como crucial (Lamb, 1998). Neste contexto, **o objectivo principal deste estudo foi o de examinar a influência da qualidade dos contextos de socialização, família e creche, no desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem das crianças.**

Partindo do pressuposto de que as crianças consideradas *resilientes* não parecem possuir qualidades únicas ou misteriosas; mas retiveram ou asseguraram recursos importantes que representam sistemas de protecção básicos no desenvolvimento humano (Masten & Coatsworth, 1998), **interessava-nos, muito particularmente, verificar, no caso das crianças que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade devido ao facto de se encontrarem integradas em contextos familiares pouco estimulantes ou desfavorecidos, em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderia consubstanciar-se como um factor de promoção do desenvolvimento dessas crianças.** Parece que a competência se desenvolve no âmbito da adversidade quando, apesar da situação em causa, sistemas fundamentais que, geralmente, promovem a competência no desenvolvimento operam no sentido de protegerem a criança ou contrariarem as ameaças ao desenvolvimento. Deixou de ser apropriado perguntar se a prestação extra-familiar de cuidados é boa, ou má, para as crianças, sem, simultaneamente, ter em consideração o que elas experimentam em casa. A prestação extra-familiar de cuidados pode expor, ou proteger, as crianças relativamente a riscos; pode exacerbar circunstâncias familiares perturbadoras, ou pode providenciar experiências benéficas a crianças que não as recebem em casa (Phillips & Adams, 2001).

O presente estudo é sustentado, em termos teóricos, por uma perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998) de acordo com a qual o desenvolvimento é visto como resultado das interacções, ou processos próximos,

que ocorrem entre os indivíduos e os seus contextos de vida. A influência destes processos no desenvolvimento varia em função de características da pessoa, das características dos contextos e dos períodos de tempo em que decorrem estes processos. Neste estudo as características da pessoa consideradas dizem respeito às características das crianças estudadas, nomeadamente a idade, o género, o temperamento e os resultados desenvolvimentais. As características da pessoa aparecem duplamente: primeiro, como um dos quatro elementos que influenciam os *processos próximos* e, depois, como *resultados desenvolvimentais*, isto é, qualidades da pessoa em desenvolvimento que emergem num momento posterior como resultado dos efeitos conjuntos e interactivos das quatro componentes principais antecedentes. No que respeita às características dos contextos, são consideradas para estudo as características socio-demográficas da família, a qualidade do ambiente familiar e a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados. Relativamente à dimensão temporal, consideramos um dos seus níveis, isto é, o *Microtempo* que se refere à continuidade dos episódios que ocorrem no âmbito dos processos próximos.

De acordo com uma *abordagem orientada de cima para baixo* (Katz, 1998), a qualidade da prestação de cuidados é, essencialmente, definida por dois componentes altamente relacionados: a qualidade estrutural que engloba aspectos objectivos do ambiente de prestação de cuidados, tais como o número de crianças que compõe cada grupo e que é atribuído a cada prestador de cuidados (rácio adulto-crianças), o nível educacional dos prestadores de cuidados, a sua formação especializada em desenvolvimento ou áreas afins e a sua experiência de trabalho com crianças e a qualidade de processo que integra as experiências que são disponibilizadas às crianças no ambiente de prestação de cuidados. Apesar das recomendações emanadas do relatório da OCDE (2002), no sentido de se prestar mais atenção aos cuidados extra-familiares prestados a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos, não existe, ainda, no nosso país um conhecimento completo acerca das características e da qualidade desses serviços. Os estudos existentes, assentando em perspectivas que valorizam a influência dos contextos no desenvolvimento dos indivíduos, têm dirigido a sua atenção para aspectos relacionados com o bem-estar, a adaptação, o desenvolvimento e o

comportamento das crianças na creche (Portugal, 1998). Outros estudos, já referidos, centraram-se na idade pré-escolar e no contexto de jardim de infância (ECCE, Bairrão *et al.*, 1999). Assim, no sentido de traçarmos o perfil dos cuidados prestados às crianças que participaram no nosso estudo, formulámos a nossa primeira questão de investigação, **quais as características dos contextos de socialização, família e creche, se encontravam associados à sua qualidade global?**

Uma perspectiva economicista do mercado de prestação extra-familiar de cuidados permite considerar as famílias como consumidoras de serviços. Os economistas mais tradicionalistas têm descrito mercados ideais que operam de acordo com o conhecido princípio da oferta e da procura (Cryer & Burchinal, 1997). No mercado português da prestação extra-familiar de cuidados, a oferta engloba serviços prestados por fornecedores privados, com e sem fins lucrativos, e a procura é protagonizada pelas famílias das crianças que são as consumidoras directas desses serviços. Teoricamente, estas famílias podem escolher entre as diferentes opções utilizando critérios, tais como o preço e a qualidade. De forma ideal, este mercado reagiria às variações na procura, modificando as ofertas. Por exemplo, à medida que um maior número de mães com crianças pequenas entra no mercado de trabalho, a oferta expandir-se-ia no sentido de responder à procura crescente de serviços. Do mesmo modo, se um número cada vez maior de famílias procurar serviços de alta qualidade, será disponibilizado um número maior de serviços de qualidade. Neste âmbito surgiu a nossa segunda questão de investigação, **existe uma relação entre as características do contexto familiar e a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados?**

Muito tem sido escrito acerca da importância de contextos de elevada qualidade educativa para as crianças com menos de três anos de idade. A maior parte das pessoas encontra-se de acordo quanto à ideia que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo (Portugal, 1998). Actualmente, acredita-se que a qualidade da prestação de cuidados, familiar e extra-familiar, é a variável com maior valor prognóstico relativamente ao desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, social e da linguagem (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000). Dos diferentes modelos apresentados,

no sentido de descrever a influência das experiências de prestação de cuidados no desenvolvimento das crianças, destaca-se o considerado mais simples segundo o qual uma prestação de cuidados, familiar e extra-familiar, desenvolvimentalmente apropriada promoverá o desenvolvimento de todas as crianças de forma semelhante (Lamb, 1998). De acordo com uma perspectiva ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Crouter, 1983), nesta área de pesquisa assume-se que os resultados desenvolvimentais das crianças são produto de múltiplas influências, sendo que, em termos de influência, a prestação extra-familiar de cuidados é um contexto importante para as crianças, mas a família é o contexto primário. Neste sentido e tendo em vista o objectivo principal deste trabalho, formulámos a nossa terceira questão de investigação, **quais os efeitos da qualidade dos contextos de socialização, família e creche, nos resultados desenvolvimentais das crianças estudadas?**

As características da criança são, também, importantes para a compreensão da relação entre a qualidade dos contextos de socialização e os resultados desenvolvimentais das crianças (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000). As crianças podem induzir comportamentos positivos por parte dos prestadores de cuidados ou possuir características que os prestadores de cuidados considerem negativas e conducentes a dificuldades na relação. Características da criança, tais como a atractividade física e o temperamento podem ser particularmente importantes e influentes em situações mais ou menos adversas (Portugal, 1998). Relativamente às crianças que participaram no nosso estudo, explorámos em que medida as características das crianças, nomeadamente o seu temperamento, desempenhavam um papel mediador (Baron & Kenny, 1986) na relação entre a qualidade dos contextos de socialização, família e creche, e os resultados desenvolvimentais das crianças. Assim, formulámos a nossa quarta questão de investigação, **em que medida as características das crianças contribuem para explicar os efeitos da qualidade dos contextos de socialização nos resultados desenvolvimentais das crianças neles integradas?**

Um outro modelo, que procurou descrever a influência das experiências de prestação de cuidados no desenvolvimento das crianças, levantou a hipótese de que uma prestação extra-familiar de cuidados de boa qualidade promoveria o

desenvolvimento das crianças provenientes de contextos familiares menos estimulantes (Caughy, DiPietro, & Strobino, 1994). Assim, uma prestação extra-familiar de cuidados de qualidade elevada pode revelar-se como um factor de protecção em relação às crianças que se encontram em risco de apresentarem problemas no seu desenvolvimento e insucesso escolar devido a factores de ordem social ou económica (Burchinal *et al.*, 2000; Bairrão, 2001). Neste sentido, numa segunda fase, das crianças que participaram no nosso estudo, seleccionámos as que, hipoteticamente, apresentavam maior probabilidade de virem a apresentar problemas no seu desenvolvimento posterior devido a encontrarem-se integradas em ambientes familiares pouco estimulantes, isto é de baixa qualidade, e desfavorecidos, isto é caracterizados por um nível educacional materno e por um rendimento económico baixos. Relativamente a este grupo particular de crianças interessava-nos explorar a hipótese de a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados desempenhar um papel moderador ((Baron & Kenny, 1986) na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais das crianças. Por outras palavras, procurámos verificar em que medida a qualidade das creches afectava (no sentido de enfraquecer) a magnitude da relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais das crianças, a nível cognitivo, social e da linguagem. Formulámos, assim, a nossa última questão de investigação, **no caso das crianças que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados modera a relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais dessas crianças?**

CAPÍTULO V

MÉTODOS

1. Participantes

1.1. As Creches

PARTICIPARAM neste estudo 15 creches do Distrito do Porto (pertencentes a 11 Instituições Particulares de Solidariedade Social, IPSS, e a 4 Instituições Particulares com fins lucrativos) onde foram estudadas 30 salas de actividades (15 salas para crianças de 1-2 anos e 15 salas para crianças de 2-3 anos). Estas 30 salas abrangiam um total de 73 adultos (educadoras de infância e auxiliares de acção educativa) e 472 crianças e suas famílias. Estas instituições foram seleccionadas aleatoriamente (através da aplicação de uma listagem de números aleatórios) a partir de uma listagem fornecida pelo Departamento de Acção Social do Serviço Sub-Regional do Porto do Instituto de Solidariedade e Segurança Social (relativa às instituições com creche do Distrito do Porto). Note-se que, devido à grande preponderância de IPSS na amostra, durante a fase final de selecção das instituições participantes, foram eliminadas as IPSS seleccionadas, contactando-se apenas as instituições particulares com fins lucrativos. A taxa de participação das instituições que foram contactadas foi de 58%. Das 43 instituições contactadas, 17 foram excluídas devido a problemas metodológicos, uma vez que não cumpriam os critérios definidos, nomeadamente no que se refere à organização da valência de creche por grupos etários e 11 recusaram participar. Em todos os casos foi realizado um contacto escrito prévio, com posterior confirmação telefónica, tendo-se efectuado uma reunião de planificação do procedimento de recolha de dados (durante a qual se pôde confirmar a existência das condições necessárias, em função dos objectivos definidos). Os responsáveis de cada creche participante identificaram o adulto responsável pelas salas incluídas no estudo: a educadora ou auxiliar de acção educativa responsável pelo grupo ou, em alguns casos, a auxiliar de acção educativa que passava mais tempo com o grupo de crianças da sala. Cinco salas

destinadas a crianças entre 1–2 anos eram da responsabilidade de auxiliares de acção educativa (embora com supervisão de uma educadora de infância) e as restantes 25 eram da responsabilidade de educadoras de infância.

Ao caracterizar as instituições que participaram no presente estudo, ter-se-ão em consideração, em primeiro lugar, alguns aspectos gerais, tais como a sua dimensão, aspectos de ordem socio-económica, aspectos de planificação e de actuação e características dos directores. Em seguida caracterizar-se-ão as salas tendo em conta a sua dimensão, aspectos pessoais e sociais, aspectos de planificação e de actuação e características dos adultos responsáveis pelas salas.

1.1.1. Caracterização Geral das Instituições

Ao analisar as creches que integraram o presente estudo, começar-se-á por considerar a sua dimensão, isto é, o número de crianças que as instituições abrangiam e os espaços disponíveis para os seus utentes. Serão contemplados aspectos tais como o número de crianças estipulado legalmente para a instituição, o número de crianças que a frequentavam e o número de grupos/salas em que as crianças se encontravam integradas.

1.1.1.1. Dimensão das Creches

No que respeita à população utente das creches, o número máximo de crianças estipulado formalmente pelas entidades responsáveis variava entre 21 e 68 crianças ($M = 43$; $DP = 13$). Já o número de crianças que as frequentavam variava entre 20 e 67 ($M = 42$; $DP = 12$). O número de grupos existentes nas creches variava entre dois e cinco ($M = 3$; $DP = .7$).

No que respeita à idade das crianças que frequentavam as creches estudadas, verificou-se que 25% das crianças tinha idades inferiores a um ano, que 32% idades compreendidas entre um e dois anos e que 43% das crianças possuía idades compreendidas entre dois e quatro anos.

Relativamente ao espaço interior das creches, verificou-se que o número de salas específicas para os grupos de crianças variava entre dois e cinco ($M = 3.4$).

Em seis das creches estudadas (40%), existia uma sala adicional. Em 14 creches (93%) não existiam salas de mudas. Em oito creches (53%) existia um quarto de banho e em 10 (67%) existia uma cozinha. Em quatro creches (26%) existia uma sala de isolamento e em seis (40%) havia uma copa de leite. Por outro lado, em nove creches (60%) existia uma sala para trabalho administrativo e em oito (53%) havia uma sala para o pessoal.

1.1.1.2. Aspectos de Ordem Socio-Económica

Procurou, também, caracterizar-se a população utente das creches no que respeita à comparticipação paga pelas famílias. Esta informação foi recolhida junto dos directores das creches, a quem se solicitou que preenchessem um quadro relativo ao número de crianças pertencentes a cada um dos escalões de comparticipação, num total de seis, sendo o 1º correspondente ao nível de rendimentos familiares mais baixo e o 6º correspondente ao nível mais elevado. No total dos 15 directores entrevistados, dois recusaram-se a fornecer estas informações, alegando razões que se prendiam com a confidencialidade das mesmas. As informações recolhidas são apresentadas na Tabela 1. Como se pode constatar, as creches estudadas auferiam comparticipações que, maioritariamente, se situavam nos escalões mais elevados.

Tabela 1. Comparticipações Auferidas pelas Creches

Escalões de Comparticipação em Euros	N.º de crianças	Frequência (%)
1º escalão (comparticipação até 15,00)	43	9.6
2º escalão (comparticipação de 22,60 - 37,60)	35	7.9
3º escalão (comparticipação de 46,00 - 64,30)	64	14.4
4º escalão (comparticipação de 70,20 - 100,30)	95	21.4
5º escalão (comparticipação de 108,60 - 162,90)	98	22.1
6º escalão (comparticipação de mais de 175,50)	109	24.5

1.1.1.3. Aspectos de Planificação e de Actuação

No que respeita aos aspectos relativos à planificação e actuação, foram considerados os períodos de funcionamento das creches, os critérios de formação dos grupos, a existência de refeições, a frequência de reuniões dos directores com as educadoras e as visitas de inspecção e de apoio técnico.

No que respeita ao período de funcionamento, verificou-se que as creches funcionavam durante cinco dias por semana, com um número de horas diário que variava entre 9 e 13 ($M = 10.9$; $DP = 1.3$) e que se encontravam encerradas, por ano, entre uma e sete semanas ($M = 4.3$; $DP = 1.7$).

No que concerne aos critérios que presidiam à formação dos grupos/salas, constatou-se que, na sua totalidade, as creches utilizavam como critério a homogeneidade de idades. No entanto, em 33% das creches era, também, utilizado como critério a homogeneidade no desenvolvimento.

Relativamente às refeições fornecidas pelas creches às crianças, verificou-se que nenhuma das creches estudadas fornecia pequeno-almoço, que cinco forneciam lanche da manhã (33%) e que todas as creches forneciam almoço e o lanche da tarde. Ainda de acordo com as informações recolhidas junto dos directores e dos educadores, as crianças que permaneciam na instituição até mais tarde recebiam, por vezes, um suplemento alimentar (bolachas, leite, sopa). No entanto, esta prática não era corrente.

Relativamente à frequência com que os directores se reuniam com os educadores da valência de creche, verificou-se que em sete creches (47%) os directores reuniam semanalmente com os educadores, em duas creches (13%) reuniam duas vezes por mês, em uma creche (7%) as reuniões realizavam-se diariamente, em uma creche (7%) as reuniões realizavam-se duas vezes por ano e em uma (7%) uma vez por ano. Apenas em uma creche (7%) o director nunca se reunia com os educadores da valência de creche.

No que concerne ao número de visitas de inspecção ou de apoio técnico realizadas por profissionais dos serviços de tutela, nos dois últimos anos, verificou-se que a maioria das instituições (40%) não tinha sido visitada, cinco (33%) tinham sido visitadas uma vez, duas (13%) tinham sido visitadas duas vezes e uma (7%) tinha sido visitada três vezes. Os motivos destas visitas prendiam-se,

essencialmente, com a verificação das instalações e a renovação dos alvarás de funcionamento.

1.1.1.4. Características dos Directores das Creches

No que respeita às características dos directores das creches foram contemplados, quer aspectos de natureza pessoal, tais como a idade e o género, quer aspectos ligados ao seu trabalho, como formação, experiência profissional, tempo de serviço, formação em serviço, salário e satisfação com o trabalho que realizam. Assim, constatou-se que todos os directores eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 27 e os 48 anos ($M = 36$; $DP = 5.7$).

Relativamente aos aspectos relacionados com características profissionais dos directores foram considerados o tipo de funções desempenhadas, a categoria profissional dos directores, o grau académico que possuíam e a formação específica em educação de crianças em idade de creche. No que respeita ao tipo de funções desempenhadas, verificou-se que a maioria das directoras (73%) desenvolvia funções como Educadora-Coordenadora, enquanto que 20% eram Directoras Técnicas e, apenas uma (7%) era proprietária da instituição. A grande maioria das directoras eram Educadoras de Infância (70%), enquanto que duas (13%) eram Técnicas de Serviço Social e uma (7%) era Psicóloga. Assim, 60% das directoras possuía um bacharelato como grau académico e as restantes uma licenciatura. Das 15 directoras entrevistadas, 12 (80%) possuía formação específica em educação de crianças em idade de creche.

No que respeita à experiência profissional, foi recolhida informação relativa ao tempo de experiência com crianças em idade de creche e ao tempo de serviço prestado na creche em que se encontravam à data. Foram, ainda, consideradas as horas semanais de trabalho previstas em contrato. Assim, verificou-se que o tempo de experiência que as directoras possuíam com crianças em idade de creche variava entre seis meses e 16 anos ($M = 7.7$) e que o tempo de serviço prestado naquela creche variava entre seis meses e 19 anos ($M = 8.2$). No que respeita ao horário semanal previsto em contrato, constatou-se que este variava entre zero e 36 horas semanais ($M = 29.8$), possuindo duas das directoras (13%) isenção de horário.

Procurámos, também, apurar qual o salário líquido mensal auferido pelas directoras das creches. Assim, verificou-se que este variava entre 648,50 e 1037,50 Euros ($M = 847$).

1.1.2. Caracterização das Salas das Creches

Como já foi referido, participaram no presente estudo 30 salas de actividades (15 salas para crianças de 1-2 anos e 15 salas para crianças de 2-3 anos).

Os aspectos considerados no sentido de se caracterizarem as salas estudadas, diziam respeito ao número de crianças no grupo e aos espaços utilizados pelo grupo de crianças que participou no estudo.

1.1.2.1. Dimensão das salas

Relativamente ao espaço, pretendia-se saber qual o número de salas utilizadas exclusivamente pelo grupo e a área destas salas. No que respeita ao número de crianças no grupo, verificou-se que variava entre 8 e 25 ($M = 16$; $DP = 4.8$). Estas crianças utilizavam, em média, uma sala cuja área variava entre 18.4 e 132 metros quadrados ($M = 42$; $DP = 23.2$). Assim, o espaço disponível por criança, nestas salas, variava entre .95 e 6.95 metros quadrados ($M = 2.7$; $DP = 1.4$).

Outro aspecto considerado na caracterização das salas de actividades foi a proporção entre o número de adultos e de crianças. O número de adultos na sala variava entre 1 e 5 ($M = 2$). O rácio adulto-crianças (número de crianças por adulto) variava entre 1:4 e 1:18 ($M = 1:8$).

1.1.2.2. Aspectos Pessoais e Sociais

Os aspectos de ordem pessoal e social que foram considerados, enquadravam-se em dois grandes grupos: os que se encontravam relacionados com as crianças das salas estudadas e os que diziam respeito às características do adulto responsável pela sala.

Aspectos Relacionados com o Grupo de Crianças

Nas salas que foram estudadas, consideraram-se as seguintes características: número de crianças com necessidades educativas especiais, número de crianças com problemas de adaptação e número de crianças de outra nacionalidade. Relativamente ao primeiro aspecto, foram consideradas como possuindo necessidades educativas especiais aquelas crianças que a educadora referiu possuírem um diagnóstico realizado por um especialista na área da saúde. Assim, pudemos verificar que, no total das salas estudadas, se encontravam integradas duas crianças com necessidades educativas especiais. Estas crianças encontravam-se a frequentar creches sem fins lucrativos. No que respeita a crianças com problemas de adaptação, foram sinalizadas, pelas educadoras, no total das salas estudadas, apenas duas crianças. Este facto ocorreu, também, nas creches sem fins lucrativos. Quanto a crianças de outra nacionalidade, encontrámos apenas uma no total das salas consideradas. Esta criança encontrava-se a frequentar uma das creches sem fins lucrativos.

Características do Adulto Responsável pela Sala

Nas características dos adultos responsáveis pelas salas das creches foram contemplados, por um lado, aspectos de natureza mais pessoal, tais como o sexo e a idade e, por outro lado, aspectos relacionados com o seu trabalho, tais como a formação, a experiência profissional, o tempo de serviço, a formação em serviço, o salário auferido e a satisfação com o trabalho.

No que respeita ao sexo dos adultos responsáveis pelas salas, verificou-se que todos eram do sexo feminino. Estas responsáveis tinham idades compreendidas entre 23 e 47 anos ($M = 33$; $DP = 6.7$).

Relativamente à formação das responsáveis pelas salas, foram considerados aspectos tais como: o título profissional da responsável e o grau académico obtido (nenhum, bacharelato ou licenciatura). Relativamente ao título profissional das responsáveis pelas salas das creches, verificou-se que 25 das responsáveis eram educadoras de infância (83%), enquanto que 5 eram auxiliares de acção educativa (17%). Quanto ao grau académico obtido, constatou-se que 17 responsáveis (57%) possuíam um bacharelato, enquanto 8 (27%) uma licenciatura. É de notar que todas

estas responsáveis possuíam formação em Educação de Infância. As auxiliares de acção educativa não possuíam grau académico superior.

No que concerne à experiência profissional das responsáveis pelas salas, foram considerados os seguintes aspectos: tempo de experiência profissional e tempo de serviço na creche em questão. No que respeita ao primeiro aspecto, constatou-se que o tempo de experiência profissional das responsáveis pelas salas variava entre zero e 25 anos ($M = 9$; $DP = 6.9$), enquanto que o tempo de serviço prestado na creche estudada variava entre zero e 25 ($M = 6.2$; $DP = 6.01$).

Foi, também, considerado o tempo despendido pelas responsáveis pelas salas, quer no trabalho directo com as crianças, quer na planificação desse trabalho. Assim, foram tidos em consideração, quer o tempo previsto em contrato, quer o tempo efectivo de trabalho. No que respeita ao número de horas semanais de trabalho, previstas em contrato, verificou-se que variava entre 30 e 42 ($M = 36.2$; $DP = 2.65$). Relativamente ao tempo efectivo de trabalho directo com as crianças, constatou-se que variava entre 10 e 49 horas semanais ($M = 31.2$; $DP = 7.5$), enquanto que o tempo despendido para planificação das actividades variava entre zero e 10 horas semanais ($M = 3.4$; $DP = 2.3$).

Procurou-se, também, saber qual o salário líquido mensal auferido pelas responsáveis pelas salas das creches estudadas. Assim, verificou-se que este variava entre 360 e 838 Euros ($M = 601$; $DP = 125.3$).

1.1.2.3. Aspectos de Planificação e Actuação

Nos aspectos relativos à planificação e à actuação foram considerados os aspectos relacionados, quer com as actividades da sala, quer com o trabalho realizado com os pais das crianças. No que concerne aos aspectos relativos à planificação das actividades das salas, foi recolhida informação acerca da existência de curricula e de planos escritos, dos autores da planificação e, ainda, acerca da flexibilidade com que a planificação escrita era colocada em prática. Em 8 das salas estudadas (27%) o trabalho assentava num curriculum específico. De acordo com as informações recolhidas, as responsáveis desconheciam curricula ou modelos apropriados para a creche. As responsáveis pelas salas que afirmaram basear o seu trabalho em curricula ou modelos específicos, indicaram as *Orientações Curriculares*

para a *Educação de Infância* (17%) e a *Pedagogia de Projecto* (3%) como sendo os que utilizavam. Outras responsáveis (7%) indicaram outras orientações menos específicas, como por exemplo os trabalhos de Piaget e de Wallon. Em 20 salas (67%) existia uma planificação escrita. As restantes responsáveis afirmaram que as crianças eram demasiado novas para poderem seguir uma programação preestabelecida. Procurou, também, saber-se quem eram os autores da planificação escrita, qual a periodicidade desses planos e com que flexibilidade eram postos em prática. Constatou-se que, nas salas em que existia uma planificação escrita, eram as educadoras de infância que elaboravam os planos escritos, embora em 10% dos casos os colaboradores do grupo participassem, também, na sua elaboração. No que respeita à periodicidade dos planos elaborados, verificou-se que era, maioritariamente, semanal (40%) e anual (23%). Em cinco salas (17%) a planificação era realizada mensalmente e em duas era diária (7%). Quanto à flexibilidade com que estes planos eram postos em prática, as responsáveis pelas salas das creches afirmaram que os planos eram postos em prática, essencialmente, com muita (40%) ou alguma (30%) flexibilidade.

Finalmente, acerca do trabalho realizado com os pais das crianças, recolheu-se informação relativa às reuniões de pais e ao número de visitas que as responsáveis pelas salas realizaram a casa das crianças. Quanto a este último aspecto, apurou-se que, durante o ano lectivo, em nenhuma das creches estudadas se tinha realizado qualquer visita a casa das crianças por parte das responsáveis pelas salas. No que respeita ao número de reuniões de pais marcadas durante o ano lectivo, verificou-se que, na maioria das creches (77%), foi marcada apenas uma reunião e que a participação dos pais nessas reuniões variou entre 5 e 100 por cento ($M = 68.5$).

1.2. As Crianças

Após as creches terem concordado participar, seleccionaram-se 8 crianças de cada uma delas (4 da sala dos 1-2 anos e 4 da sala dos 2-3 anos, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino em cada sala). Esta selecção foi realizada, de forma aleatória, a partir de uma lista com os nomes de todas as crianças, fornecida pela

responsável de cada sala. As crianças participantes foram sempre as duas primeiras de cada sexo desta lista, cujos pais aceitaram participar no estudo. Os pais foram contactados pela responsável da sala (educadora de infância ou auxiliar de acção educativa) que lhes entregou uma carta redigida pela equipa do projecto, explicando os objectivos e os procedimentos do estudo e pedindo a sua colaboração. Devido aos objectivos do projecto, na selecção dos participantes não foram consideradas as crianças com necessidades educativas especiais. Não contribuíram para a constituição do grupo de participantes outras características das crianças e suas famílias. Das 170 famílias que foram contactadas, 120 aceitaram participar no estudo o que corresponde a uma taxa de participação de 71%.

Ao caracterizar as crianças que participaram no presente estudo, teve-se em consideração algumas das suas características, tais como o sexo e a idade. Como já foi referido, as 120 crianças estudadas distribuíam-se equitativamente por ambos os sexos. No que respeita à idade das crianças, verificou-se que variava entre 14 e 49 meses ($M = 26$; $DP = 7.07$).

1.3. As Famílias

Ao caracterizar as famílias que participaram do presente estudo, teve-se em consideração, em primeiro lugar, alguns aspectos socio-demográficos e, num segundo momento, alguns aspectos relacionados com a história de prestação de cuidados das crianças estudadas.

Assim, as informações relativas, quer às características socio-demográficas das famílias, quer à história de prestação de cuidados das crianças, resultaram das entrevistas estruturadas que foram realizadas às famílias que integraram a amostra. Para o efeito, foi utilizado o *Questionário à Família*.

1.3.1. Características Socio-Demográficas das Famílias

No que respeita às características socio-demográficas das famílias, teve-se em consideração aspectos, tais como a composição do agregado familiar, o estatuto

socio-profissional da mãe e do pai das crianças, a situação económica das famílias e as condições de vida das crianças estudadas.

1.3.1.1. Composição do Agregado Familiar

Ao analisar-se a composição do agregado familiar das 120 crianças envolvidas no presente estudo, teve-se em consideração o número de pessoas que o compunham. Assim, verificou-se que, em geral, o número de pessoas que compunha o agregado familiar variava entre 2 e 7 ($M = 3.8$). Em geral, as famílias apresentavam uma composição que correspondia à família nuclear, isto é, os pais e os filhos. No caso das famílias mais numerosas, integravam, também, outros parentes, tais como os avós e/ou tios das crianças. É de notar, também, que nenhuma das crianças se encontrava, temporária ou permanentemente, separada da mãe.

1.3.1.2. Estatuto Socio-Profissional dos Pais das Crianças

No que respeita ao estatuto socio-profissional da mãe e do pai das crianças envolvidas no estudo, recolheram-se informações relativas à idade, ao estado civil, ao nível educacional, à situação profissional e ao número semanal de horas de trabalho da mãe (figura materna) e do pai (figura paterna).

As Mães

No que respeita à idade das mães das crianças envolvidas no estudo, verificou-se que variava entre 18 e 43 anos ($M = 31$; $DP = 5.3$). Relativamente ao estado civil das mães das 120 crianças estudadas, encontraram-se as situações descritas na Tabela 2.

Tabela 2. **Estado Civil da Mãe**

Estado civil da mãe	N	Frequência (%)
Casada	98	82.4
Solteira	16	13.4
Divorciada/Separada	4	3.4
Temporariamente separada	1	.8
Viúva	0	0
N válido	119	100

Como pode constatar-se, a grande maioria das mães das crianças envolvidas no estudo era casada. Ainda relativamente a este aspecto, verificou-se que dos 18% das mães não casadas, 33% viviam com um companheiro.

No que respeita à regularidade do contacto que as crianças, com mães não casadas, mantinham com os pais, apurou-se que em 46% dos casos esse contacto era regular (diário ou semanal), enquanto que em 54% das situações esse contacto era irregular (mensal ou raro).

Relativamente ao nível educacional, as mães das crianças envolvidas no estudo apresentavam as características descritas na Tabela 3.

Tabela 3. **Nível Educacional da Mãe**

Nível educacional da mãe	N	Frequência (%)
Sem escolaridade	1	.8
1º Ciclo do E. Básico	16	13.3
2º Ciclo do E. Básico	14	11.7
3º Ciclo do E. Básico	18	15.0
Ensino Secundário	28	23.3
E. Universitário incompleto	10	8.3
E. Universitário completo	32	26.7
Mestrado	1	.8
N válido	120	100

No que respeita à situação profissional das mães das crianças estudadas, variava de acordo com o apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. **Situação Profissional da Mãe**

Situação profissional da mãe	N	Frequência (%)
Doméstica	2	1.7
Desempregada	8	6.7
Estudante	4	3.3
Reformada	1	.8
Trabalhadora	105	87.5
N válido	120	100

Verificou-se, também, uma grande variabilidade no que respeita à actividade profissional desenvolvida pelas mães. Relativamente ao número semanal de horas que as mães passavam fora de casa para trabalhar, constatou-se que este número variava entre um mínimo de 11 horas e um máximo de 71 horas ($M = 45$).

Os Pais

No que respeita à idade dos pais das crianças envolvidas no estudo, verificou-se que variava entre 20 e 55 anos ($M = 33$; $DP = 6.2$). O nível educacional dos pais apresentava uma grande variedade, conforme a descrição apresentada na Tabela 5.

Tabela 5. **Nível Educacional do Pai**

Nível Educacional do pai	N	Frequência (%)
Sem escolaridade	0	0
1º Ciclo do E. Básico	17	15.0
2º Ciclo do E. Básico	17	15.0
3º Ciclo do E. Básico	17	15.0
Ensino Secundário	34	30.0
Ensino Politécnico	1	.9
E. Universitário incompleto	8	7.0
E. Universitário completo	19	16.8
Mestrado	2	1.7
N válido	115	100

No que concerne à situação profissional dos pais, verificou-se que a grande maioria dos pais (95%) trabalhava. Apenas 4% dos pais se encontrava desempregado. No que respeita ao número de horas semanais que os pais passavam fora de casa para trabalhar, variava entre 18 e 90 horas ($M = 50$).

1.3.1.3. Situação Económica do Agregado Familiar

Com vista à obtenção de informações acerca do rendimento económico do agregado familiar, foi pedido aos entrevistados que indicassem, numa lista ordenada em treze categorias, a que incluía o rendimento mensal do agregado. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. **Rendimento Económico do Agregado Familiar**

Rendimento familiar em Euros	N	Frequência (%)
1. Menos de 324	3	2.5
2. 324 - 399	8	6.7
3. 499 - 599	8	6.7
4. 599 - 698	4	4.2
5. 698 - 848	12	9.2
6. 848 - 998	15	12.5
7. 998 - 1247	14	11.7
8. 1247 - 1496	10	8.3
9. 1496 - 1746	9	7.5
10. 1746 - 1995	10	8.3
11. 1995 - 2245	4	3.3
12. 2245 - 2494	7	5.8
13. Mais de 2494	16	13.3
N válido	120	100

1.3.1.4. Condições de Vida da Criança

No que respeita às condições de vida das crianças, foram considerados aspectos tais como o número de divisões da habitação familiar e o espaço de que a criança dispunha, isto é, se a criança possuía quarto próprio e, em caso negativo, com quem o partilhava. Relativamente ao número de divisões da habitação familiar, verificou-se que o número de divisões variava entre 1 e 10 ($M = 4$). É de notar, também, que, com excepção de duas famílias, todas residiam numa habitação. No que concerne ao espaço disponível da criança, verificou-se que 55% das crianças possuía quarto individual. No caso das crianças que não possuíam quarto individual, partilhavam-no com os pais, com os irmãos ou com outros elementos do agregado familiar.

1.3.2. História da Prestação de Cuidados

No que respeita à história de prestação de cuidados da criança, teve-se em consideração aspectos tais como o tempo de frequência da creche, quais os motivos que conduziram a família a escolher a creche que as crianças frequentavam e onde se encontrava a criança antes de frequentar aquela creche. Assim, 13% das crianças frequentava a creche havia menos de seis meses, 17% entre seis meses e um ano, 50% entre um e dois anos e 20% havia mais de dois anos. Relativamente ao motivo da escolha da creche, em 30% dos casos encontrava-se relacionado com as boas referências fornecidas por outras pessoas, normalmente familiares, amigos ou colegas de trabalho. Também o facto de outros elementos do agregado familiar já terem frequentado a creche (outros filhos, os próprios pais) influenciou a escolha da família, enquadrando-se este tipo de resposta nos 27% relativos a *outros motivos*. Os restantes motivos estavam relacionados com a proximidade da creche relativamente ao local de residência (26%) ou de trabalho (13%). Apenas em 5% dos casos, as *questões de ordem económica* influenciaram a decisão da família.

Anteriormente àquela creche, a grande maioria das crianças (69%) encontrava-se com a mãe, normalmente em casa, mas, em alguns casos, acompanhava a mãe no seu lugar de trabalho. Em 11% dos casos, as crianças encontravam-se em casa com outros familiares, normalmente as avós. Verificou-se, ainda que em 8% das situações, as crianças encontravam-se numa ama e em 6% dos casos em outra creche; o mesmo valor foi encontrado para os casos em que as crianças se encontravam em casa de familiares, normalmente os avós.

2. Instrumentos

2.1. Avaliação das Características Estruturais das Creches

2.1.1. *Questionário de Avaliação das Características Estruturais* (QSC; ECCE, 1997)

A informação relativa a este grupo de características foi recolhida através de um instrumento desenvolvido e utilizado no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar* (ECCE, 1997), o *Questionário de Avaliação das Características Estruturais do Jardim de Infância* (QSC). Este instrumento é constituído por três entrevistas, uma dirigida ao director da instituição, outra dirigida à educadora responsável pelo grupo/sala alvo e a terceira ao pessoal auxiliar nesse grupo/sala. Este questionário permite recolher informação acerca de instituições que prestam cuidados a crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos. Outros níveis etários que possam ser abrangidos pela instituição não foram tidos em consideração na recolha da informação. As áreas contempladas por este questionário são as seguintes: características do director e da equipa de trabalho do jardim de infância; crianças que frequentam o jardim de infância; espaço, material e horário de funcionamento do jardim de infância; equipa responsável pelo grupo; crianças do grupo/sala; espaço e material da sala; plano/rotina diária; envolvimento das famílias na sala/grupo. Este instrumento permite, por um lado, obter informação para caracterizar o jardim de infância enquanto instituição e, por outro lado, caracterizar uma sala específica do jardim de infância.

No âmbito do presente estudo, foram utilizadas duas entrevistas: uma destinada aos directores das instituições (QSC-D) e outra dirigida às responsáveis pelas salas, educadora de infância ou auxiliar de acção educativa (QSC-T). Estas entrevistas foram adaptadas tendo em conta as especificidades dos contextos a caracterizar, isto é, as creches. Apesar de o nosso trabalho se centrar, sobretudo, na caracterização das salas, recorreremos, no entanto, a alguns dados mais gerais acerca das instituições para melhor contextualizar a informação referente às salas.

2.2. Avaliação da Qualidade das Creches

2.2.1. *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS; Harms, Cryer, & Clifford, 1990)¹¹

A avaliação da qualidade das salas de creche foi realizada através da aplicação da *Infant/Toddler Environment Rating Scale* – ITERS (Harms, Cryer, & Clifford, 1990). Foi utilizada uma versão portuguesa provisória da escala (Harms, Cryer, & Clifford, 1990/1994). A ITERS constitui uma adaptação da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS; Harms & Clifford, 1980) e da *Family Day Care Rating Scale* (FDCRS; Harms & Clifford, 1989). Apesar de ser similar no formato, o conteúdo da ITERS foi especialmente desenvolvido para serviços dirigidos a bebés e crianças pequenas (até 30 meses de idade, aproximadamente), no sentido de determinar a qualidade global dos cuidados e práticas educativas. A ITERS é considerada uma medida da qualidade de processo, a dimensão da qualidade mais directamente vivida ou sentida pelas crianças. Segundo Vandell e Wolfe (2000), os processos de prestação de cuidados dizem respeito a experiências que efectivamente ocorrem em contextos de prestação de cuidados, incluindo as interacções das crianças com prestadores de cuidados e pares e a sua participação em diferentes actividades. Segundo Aguiar, Bairrão e Barros (2002), a definição de qualidade subjacente à ITERS integra resultados da investigação, valores profissionais e conhecimentos práticos, revelando-se consistente com os *Critérios para Programas de Educação para a Infância de Qualidade* (Criteria for Quality Early Childhood Programs) definidos pela *National Academy of Early Childhood Programs* (NAEYC, 1984; in Harms, Cryer, & Clifford, 1999) e com as exigências ou objectivos do Programa Nacional de Credenciação da *Child Development Associate* - CDA (CDA National Credentialing Program, 1984; in Harms *et al.*, 1999). Efectivamente, a ITERS fornece vários itens para avaliar as competências propostas pela CDA.

Esta medida baseia-se numa definição global do ambiente da creche que inclui aspectos relacionados com condições de saúde, higiene e segurança,

¹¹ Relativamente à ITERS e à HOME mantemos as designações originais, dada a sua notoriedade.

organização do espaço, interacção (com adultos e pares), actividades, materiais, horário e condições para pessoal e pais. A ITERS é constituída por 35 itens, organizados de acordo com 7 categorias: Mobiliário e sua Disposição para as Crianças, Cuidados Pessoais de Rotina, Escuta e Conversação, Actividades de Aprendizagem, Interacção, Estrutura do Programa e Necessidades do Adulto. Cada item é apresentado como uma escala de 7 pontos, com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom), e 7 (excelente). *Inadequado* descreve serviços que nem sequer satisfazem necessidades relacionadas com cuidados básicos de guarda (tipo custodial); *mínimo* descreve serviços que dão resposta a necessidades de guarda e, em pequeno grau, a necessidades de desenvolvimento básicas; *bom* descreve dimensões básicas de cuidados de carácter desenvolvimental; e *excelente* descreve cuidados personalizados de elevada qualidade. As pontuações relativas a inadequado (1) e mínimo (3) baseiam-se, de uma maneira geral, no fornecimento de materiais básicos e precauções de saúde e segurança. As pontuações relativas a bom (5) e excelente (7) exigem ainda interacção positiva, planeamento, cuidado personalizado e bons materiais (Pinto & Grego, 1994). Quando utilizados em conjunto (calculando a média global dos itens da escala), os 35 itens da ITERS fornecem uma imagem abrangente da qualidade dos cuidados proporcionados numa sala ou a um grupo de crianças.

Recomenda-se que um observador treinado esteja presente durante, pelo menos, 2 horas na sala de actividades para completar esta escala. O sistema de pontuação utilizado é muito específico: inicia-se o procedimento com a leitura dos descritores correspondentes à pontuação 1 (inadequado), atribuindo essa pontuação se se aplicar qualquer um deles. Prossegue-se com a leitura dos descritores seguintes, atribuindo uma pontuação de 3 ou 5 se todos os seus indicadores se verificarem. É necessário que todos os indicadores do descritor 3 se verifiquem para atribuir qualquer pontuação superior a 3. Se não se verificarem todos os indicadores dos descritores correspondentes às pontuações de 3, 5, e 7 atribui-se a pontuação imediatamente inferior. É atribuída uma pontuação de 7 apenas quando se verificam todos os indicadores dos descritores relativos às pontuações de 5 e 7 (Aguiar *et al.*, 2002).

A ITERS foi elaborada com o objectivo de ser abrangente, mas de fácil utilização. Pode ser utilizada por directores, supervisores e pelo pessoal da instituição de educação (creche) como uma medida de qualidade dos serviços, útil para a planificação e promoção da qualidade, ou por pessoal de organismos oficiais para efeitos de monitorização. A ITERS adequa-se, igualmente, ao domínio da investigação. Como referem Vandell e Wolfe (2000), esta medida tem sido amplamente utilizada na investigação sobre prestação de cuidados à infância, demonstrando vantagens importantes, nomeadamente devido a boas propriedades psicométricas e relativa facilidade na determinação da fidelidade. Cryer e Burchinal (1997) referem alguns estudos em que a ITERS demonstrou boa validade e fidelidade.

O uso alargado desta escala possibilita a realização de comparações entre estudos. No entanto, e à semelhança da ECERS e da FDCRS, esta medida apresenta igualmente algumas limitações. Efectivamente, o resultado global compósito combina aspectos do ambiente físico, experiências sociais e condições de trabalho para o pessoal. Algumas destas dimensões podem ter maior influência no funcionamento intelectual e bem estar socio-emocional das crianças e o resultado compósito pode subestimar efeitos de determinadas sub-escalas mais específicas. Uma segunda limitação da ITERS relaciona-se com o facto de ser específica a um determinado cenário, o que significa que não pode ser utilizada como medida permutável de qualidade (Vandell & Wolfe, 2000).

Foi calculado o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados da ITERS neste estudo. Foram utilizados apenas 33 itens: não foram considerados os itens 31 (*Procedimentos para Crianças Excepcionais*) e 23 (*Jogos de água e areia*) uma vez que o primeiro foi aplicado apenas a uma sala e o segundo apresentava uma variância nula. A consistência interna dos dados foi elevada, indicando que a escala mede um único constructo ($\alpha = .80$) que inclui, simultaneamente, aspectos estruturais e processuais da qualidade (Aguiar *et al.*, 2002). Calculou-se, igualmente, o Alfa de Cronbach para as sub-escalas propostas pelos autores, no sentido de verificar a viabilidade de eventuais análises a este nível. Como se pode verificar na Tabela 7, os valores obtidos oscilaram entre .25 (*Necessidades do adulto*) e .76 (*Interacção*), revelando que as categorias definidas

pelos autores não se verificam na realidade e, portanto, não devem ser incluídas como variáveis nas análises a efectuar. Note-se, ainda, que estas sub-escalas são constituídas por um número muito reduzido de itens (Aguiar *et al.*, 2002).

Tabela 7. **Consistência Interna das Sub-Escalas da ITERS**

Sub-Escalas da ITERS	Número de itens	Alfa de Cronbach
I - Mobiliário e sua disposição para as crianças	5	.45
II - Cuidados pessoais de rotina	9	.50
III - Escuta e conversação	2	.46
IV - Actividades de aprendizagem	8	.53
V - Interacção	2	.76
VI - Estrutura do programa	4	.53
VII - Necessidades do adulto	4	.25

Estes dados são consistentes com estudos anteriores que indicam que as sub-escalas da ITERS não existem empiricamente (Scarr *et al.*, 1994; *in* Aguilar *et al.*, 2002). Scarr *et al.*, (1994) verificaram correlações elevadas entre as diferentes sub-escalas da ITERS, encontrando apenas um único factor. As correlações entre as sub-escalas foram calculadas para as 30 salas participantes neste estudo, variando entre -.19 (*Cuidados pessoais de rotina e Necessidades do adulto*) e .73 (*Escuta e conversação e Interacção*), com uma média de .34 (correlação moderada).

2.3. Características Socio-Demográficas das Famílias

2.3.1. *Questionário à Família* (QF; ECCE, 1997)

A informação relativa a este grupo de características foi recolhida através de um instrumento desenvolvido e utilizado no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar* (ECCE, 1997), o *Questionário à Família* (QF). Este instrumento é constituído por uma entrevista, dirigida a um elemento do agregado familiar das crianças envolvidas no estudo, normalmente as mães. Este questionário permite recolher informação acerca das condições de vida das crianças e dos seus agregados familiares. No âmbito do

presente estudo, este questionário foi adaptado tendo em conta os objectivos do estudo e a especificidade dos participantes, isto é, a faixa etária das crianças estudadas.

As áreas contempladas por este questionário são as seguintes: composição do agregado familiar; condições de vida da criança; estatuto socio-profissional da mãe e do pai; situação económica do agregado familiar; história da prestação de cuidados e envolvimento dos pais na creche.

2.4. Avaliação da Qualidade do Ambiente Familiar

2.4.1. *Home Observation for Measurement of the Environment Inventory*

(HOME; Caldwell & Bradley, 1984)

A *Home Observation for the Measurement of the Environment* é um instrumento de avaliação da qualidade e quantidade de apoio e estimulação proporcionadas à criança pelo seu contexto familiar com vista a promover o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Dada a forma como está estruturada, esta escala permite obter informação sistematizada acerca de objectos e acontecimentos, das interacções entre pais e filhos e, ainda, acerca da forma como o contexto familiar está organizado. Avalia, assim, aspectos físicos, sociais e organizacionais do ambiente familiar.

De acordo com Caldwell e Bradley (1984), até 1965 as designações de classe social e de estatuto socio-económico eram utilizadas como único indicador da adequação do ambiente familiar. Estas designações foram importantes, em termos históricos e em termos práticos, para a compreensão do desenvolvimento humano. No entanto, as definições de classe social variavam, tendo em conta as orientações teóricas dos autores que as formularam. Os estudos realizados acerca das diferenças relativas às classes sociais e ao estatuto socio-económico prestaram, no entanto, pouca atenção à variação intra-classe encontrada em muitos estudos e ao facto de diferenças estatisticamente significativas entre classes serem, muitas vezes, de pequena magnitude. Devido ao facto de não existirem medidas suficientemente sensíveis da qualidade do ambiente familiar, verificou-se um progresso lento na

compreensão das influências ambientais no comportamento das crianças. Segundo os mesmos autores, seriam necessários instrumentos válidos e consistentes na avaliação do potencial de estimulação dos ambientes do desenvolvimento precoce. Só através de tal informação se poderiam especificar os mecanismos através dos quais o ambiente facilitaria o desenvolvimento humano.

A HOME surgiu na sequência de vários esforços no sentido de se avaliar o ambiente, nomeadamente dos contributos, tanto teóricos, como empíricos, de Bloom (1964), de Barker e Wright (1954) e da Sociologia, especificamente dos trabalhos realizados acerca da privação (Caldwell & Bradley, 1984). Neste amplo conjunto de pesquisas foram identificados processos que, aparentemente, se encontravam associados, de forma consistente, com o desenvolvimento. Numa revisão de estudos realizados acerca do desenvolvimento durante os primeiros anos de vida, Caldwell (Caldwell, 1968, *in* Caldwell & Bradley, 1984) organizou uma listagem de características dos contextos que pareciam promover o desenvolvimento precoce. Foi com base nesta listagem que os itens da HOME foram construídos. Os itens foram organizados com o objectivo de representarem áreas, tais como a frequência e estabilidade do contacto com adultos, a quantidade de estimulação verbal e desenvolvimental, a necessidade de gratificação, o clima emocional, ausência de restrições dos comportamentos exploratórios e motores, materiais lúdicos disponíveis e características do ambiente familiar indicadoras da existência de preocupações com a realização.

Nos diversos estudos em que a HOME foi utilizada, verificou-se que este instrumento se encontrava correlacionado, de forma moderada, com medidas do estatuto socio-económico e do nível educacional das mães. Do mesmo modo, resultados baixos na HOME foram associados a má nutrição, atraso no desenvolvimento, crescimento atípico e baixo desempenho escolar. Desta forma, a HOME surgiu como possuindo maior valor prognóstico que as medidas tradicionais do desenvolvimento. Assim, resultados elevados na HOME foram associados, de forma positiva, com o desenvolvimento cognitivo (Caldwell & Bradley, 1994).

A versão inicial da HOME destinava-se a ser utilizada na avaliação do ambiente familiar de crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos e era composta por 45 itens organizados em seis sub-escalas. Desde esta

primeira versão, outras três foram desenvolvidas: uma destinada à avaliação da qualidade do ambiente familiar de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, composta por 55 itens organizados em oito sub-escalas; uma outra para ser utilizada com crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, constituída por 59 itens organizados em oito sub-escalas e, ainda, uma versão destinada a crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, constituída por 60 itens organizados em sete sub-escalas. Este instrumento foi utilizado em diferentes estudos realizados em todo o continente americano, em vários países europeus e asiáticos, na Austrália e em, pelo menos, dois países africanos.

A recolha da informação necessária para o preenchimento da escala é realizada através de uma visita domiciliária, com uma duração que varia entre os 45 e os 90 minutos, numa altura em que, tanto a criança, como o prestador de cuidados estão presentes e disponíveis. No entanto, podem estar presentes outros membros da família ou, até, convidados. O procedimento inclui uma observação e uma entrevista semi-estruturadas realizadas da forma menos intrusiva possível, permitindo que os membros da família se comportem o mais naturalmente possível. Durante esta visita, as interacções pais-criança são observadas e a conversa com os pais acerca dos objectos, acontecimentos e transacções que ocorrem são interpretadas a partir do ponto de vista da criança. O objectivo deste procedimento é o de compreender as oportunidades e experiências a que a criança tem acesso, isto é, de uma forma geral, compreender como é a vida de uma criança em particular no seu meio ambiente mais íntimo.

A cotação dos itens da HOME é realizada com base num formato binário (sim/não). A cotação, quer total, quer das diferentes sub-escalas é obtida através do número de respostas *sim*. No presente estudo foi utilizada a versão destinada a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos que, como já foi referido, é composta por 45 itens, organizados em seis sub-escalas:

- I) Responsividade Emocional e Verbal da Mãe (11 itens)
- II) Aceitação do Comportamento da Criança (8 itens)
- III) Organização do Ambiente Físico e Temporal (6 itens)
- IV) Fornecimento de Materiais Lúdicos (9 itens)
- V) Envolvimento Materno com a Criança (6 itens)
- VI) Oportunidades para a Variedade na Estimulação Diária (5 itens)

Foi calculado o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados da HOME neste estudo. A consistência interna dos dados foi elevada, indicando que a escala mede um único constructo ($\alpha = .90$). Estes dados são consistentes com os encontrados pelos autores da escala, assim como com os encontrados em outros estudos (Garrett, Ng'andu, & Ferron, 1994; Lozoff, Park, Radan, & Wolf, 1995). Calculou-se, igualmente, o Alfa de Cronbach para as sub-escalas propostas pelos autores, no sentido de verificar a viabilidade de eventuais análises a este nível. Como se pode verificar na Tabela 8, os valores obtidos oscilaram entre .30 (*Organização do Ambiente Físico e Temporal*) e .78 (*Fornecimento de Materiais Lúdicos*), revelando que algumas das categorias definidas pelos autores, nomeadamente *Aceitação do Comportamento da Criança*, *Organização do Ambiente Físico e Temporal* e *Oportunidades para a Variedade na Estimulação Diária*, não devem ser incluídas como variáveis nas análises a efectuar. Note-se, ainda, que algumas destas sub-escalas são constituídas por um número muito reduzido de itens.

Tabela 8. **Consistência Interna das Sub-Escalas da HOME**

Sub-Escalas da HOME	Número de itens	Alfa de Cronbach
I - Responsividade Emocional e Verbal da Mãe	11	.76
II - Aceitação do Comportamento da Criança	8	.57
III - Organização do Ambiente Físico Temporal	6	.30
IV - Fornecimento de Materiais Lúdicos	9	.78
V - Envolvimento Materno com a Criança	6	.76
VI - Oportunidades Variedade Estimulação Diária	5	.65

As correlações entre as sub-escalas foram calculadas para as 120 famílias participantes neste estudo, como se pode observar na Tabela 9, variando entre .29

(Aceitação do Comportamento da Criança e Organização do Ambiente Físico e Social) e .67 (Responsividade Emocional e Verbal da Mãe e Envolvimento Materno com a Criança).

Tabela 9. Correlações entre as Sub-Escalas e o Valor Total da HOME

	I	II	III	IV	V	VI
II	.43**					
III	.40**	.29**				
IV	.64**	.41**	.43**			
V	.67**	.57**	.41**	.68**		
VI	.52**	.36**	.33**	.61**	.51**	
Total	.81**	.68**	.56**	.85**	.86**	.73**

** $p < .01$

Todas as sub-escalas da HOME encontram-se correlacionadas com o valor total obtido neste instrumento ($p < .01$). Este nível de significância é, também, encontrado para as correlações entre as diferentes sub-escalas.

2.4.2. *Questionário de Rastreio do Ambiente Familiar* (Home Screening Questionnaire; Coons, Gay, Fandal, Ker, & Frankenburg, 1981)

O Questionário de Rastreio do Ambiente Familiar (QRAF; Coons *et al.*, 1981) foi desenvolvido com o objectivo de ser utilizado por profissionais de saúde e de educação que se interessam pela promoção do desenvolvimento das crianças. É um instrumento de despiste de factores que estão presentes no ambiente familiar das crianças e que se encontram relacionados com o crescimento e desenvolvimento das crianças. Os itens do QRAF foram seleccionados a partir de um outro instrumento de avaliação do ambiente: a *Home Observation for Measurement of the Environment* (Caldwell & Bradley, 1984). No QRAF foram incluídos itens que, na HOME, mediam variáveis importantes, de carácter quantitativo e qualitativo.

O principal objectivo do QRAF é o de despistar a qualidade do ambiente familiar de crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos de idade e foi criado para identificar, o mais cedo possível, crianças que se encontrem

em risco de apresentarem atrasos no seu desenvolvimento devido a influências ambientais negativas. Através da administração deste questionário, é obtido um valor que representa a qualidade global do ambiente familiar, incluindo características tais como actividades de estimulação da linguagem, organização e rotinas familiares, utilização de punição e actividades da família. Esta identificação precoce permite a intervenção junto da família no sentido de promover o crescimento e o desenvolvimento da criança, enquanto ainda pequena, numa altura em que a intervenção poderá ser mais eficaz.

Os efeitos de se crescer num ambiente marcado pela desvantagem são, muitas vezes, observados na idade escolar. Nos Estados Unidos, cerca de 50% das crianças que vivem em ambientes caracterizados pela desvantagem económica, apresentam problemas escolares que incluem insucesso escolar e problemas de ordem emocional e comportamental. Apesar dos profissionais, normalmente, concordarem no que respeita à importância de se educar uma criança num ambiente caloroso e estimulante, existem poucos instrumentos estandardizados que permitam avaliar esses ambientes. Um desses instrumentos é a HOME. No entanto, uma vez que a administração da HOME implica que um observador treinado esteja, pelo menos durante uma hora, em casa da criança, não é eficiente quando se trata de um grande número de crianças (Coons *et al.*, 1981). Assim, o QRAF foi desenvolvido utilizando a HOME como base para se seleccionar, escrever e cotar os itens. O QRAF é um instrumento de rastreio de aplicação rápida, fácil e económica e é rigoroso na identificação de crianças cujos ambientes familiares podem ser considerados de qualidade baixa (*ibid.*).

O QRAF tem a forma de um questionário dirigido às famílias, não implicando uma visita domiciliária. Este questionário demora cerca de 15 a 20 minutos a ser preenchido e inclui perguntas de escolha múltipla, perguntas abertas e perguntas de resposta sim/não. Inclui, ainda, uma listagem de brinquedos, na qual os pais assinalam os brinquedos que existem em casa e que se encontram disponíveis para as crianças. O QRAF apresenta duas formas: uma destinada a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos e uma outra destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No presente estudo foi utilizada a versão destinada a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos. Esta versão é constituída por 30 perguntas e por uma listagem de 50 brinquedos. Esta listagem de brinquedos é utilizada nas duas formas do questionário. A cotação relativa à listagem de brinquedos não tem em conta a quantidade, mas o tipo de brinquedos que se encontram disponíveis em casa. Na versão dos 0-3 anos esta listagem pode ser cotada até um máximo de 11 pontos. De acordo com as normas relativas à cotação, obtém-se um valor subtotal relativo à pontuação atribuída às perguntas e um valor subtotal relativo à pontuação atribuída na listagem de brinquedos. Um valor total é calculado a partir da soma dos dois subtotais. Na versão dos 0-3 anos a cotação total máxima que é possível obter é de 43 pontos (Coons *et al.*, 1981).

De acordo com a versão original, um valor total igual ou inferior a 32 indica um resultado *suspeito*, enquanto que um valor total igual ou superior a 33 indica um resultado *não suspeito*. Estes valores foram seleccionados por serem os que identificavam valores baixos na HOME, mantendo, no entanto, baixo o número de falsos positivos. Os valores *baixos* da HOME foram definidos como os que se encontravam abaixo do percentil 50. O percentil 50 foi seleccionado porque se aproximava da percentagem de crianças, provenientes de ambientes considerados em desvantagem, que apresentavam problemas escolares. Um ambiente familiar com um resultado *suspeito* caracterizar-se-ia por ter poucos materiais escritos ou brinquedos disponíveis para as crianças e por os adultos, presentes nesse ambiente, providenciarem às crianças poucas actividades estimulantes (*ibid.*).

No entanto, este instrumento apresenta algumas limitações. Segundo Coons *et al.*, (1981), uma vez que o questionário foi estandardizado em populações de estatuto socio-económico baixo, não se recomenda a sua utilização com populações de estatuto socio-económico médio ou alto. Os autores recomendam ainda que o instrumento não seja utilizado em populações que, em termos culturais, difiram muito da população que serviu de base à sua normalização. Por outro lado, os autores salientaram, também, que o QRAF é um instrumento de rastreio, não tendo sido desenvolvido no sentido de diagnosticar problemas a nível das interacções familiares ou dos padrões de comunicação. Assim, os resultados considerados suspeitos deverão conduzir a uma avaliação mais profunda, quer da família, quer do ambiente

familiar. Nestes casos, os autores recomendam a utilização da HOME, como forma de obter informação adicional.

No âmbito do presente estudo, o QRAF foi traduzido e alguns itens foram adaptados tendo em consideração a especificidade cultural do nosso país. Nomeadamente, na lista de brinquedos foram eliminados dois itens (Pessanha & Bairrão, 2003). O QRAF foi administrado sob a forma de uma entrevista semi-estruturada a um elemento da família das crianças envolvidas no estudo, normalmente a mãe, tendo-se mantido as normas de cotação originais.

Analisaram-se algumas características psicométricas da versão utilizada, com base nos resultados obtidos a partir da sua aplicação às 120 famílias. Foi calculado o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados do QRAF neste estudo. A consistência interna dos dados foi elevada ($\alpha = .82$) o que é consistente com os resultados encontrados em outros estudos (Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994; Camp & Headley, 1994). Comparou-se, ainda, à semelhança do que foi realizado pelos autores do questionário, o QRAF com a HOME. Através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, verificou-se que a correlação entre o valor total do QRAF e o valor total da HOME era positivo ($r = .89$), demonstrando uma inter-correlação forte entre os dois instrumentos (Pessanha & Bairrão, 2003, 2004).

No que respeita ao cálculo do valor abaixo do qual se pode considerar um ambiente familiar como *suspeito*, isto é o *ponto de corte*, uma vez que não existem informações acerca da percentagem de crianças que, em Portugal, são oriundas de ambientes desfavorecidos e apresentam problemas escolares, utilizou-se o percentil 50 como base, à semelhança do que foi realizado pelos autores do questionário. Assim, o valor encontrado coincide com o original, isto é, 32. Com base neste valor, verificou-se que a concordância entre os dois instrumentos, HOME e QRAF, é, no nosso estudo, de 90%, em contraposição aos 74% encontrados por Coons *et al.*, (1981). No nosso estudo, o rigor no prognóstico de valores baixos na HOME, a partir dos resultados no QRAF, é de cerca de 92%, em contrapartida aos 81% originais. A percentagem de *falsos positivos* é de 6% em oposição aos 14% do estudo original (Coons *et al.*, 1981) e a percentagem de falsos negativos é de 4% em oposição aos 11% originais.

2.5. Avaliação das Características das Crianças

2.5.1. *Escala de Personalidade da Criança* (*Childhood Personality Scale*; Dibble & Cohen, 1974)

A *Escala de Personalidade da Criança* (EPC; Dibble & Cohen, 1974) é um instrumento que permite aos pais ou profissionais descreverem a competência e personalidade geral das crianças. A EPC deriva, em termos conceptuais, dos comportamentos molares da mãe e da criança explicados por Schaefer e Bell (Schaefer & Bell, 1958, *in* Dibble & Cohen, 1974). Schaefer desenvolveu, a partir desses conceitos, uma série de categorias de comportamento das mães e das crianças. Este autor operacionalizou cada conceito, através da definição de itens de comportamento específicos enquadrados em cada categoria. Estas categorias e os seus itens, operacionalmente definidos, pareciam representar a totalidade dos comportamentos dos pais e das crianças e formaram a base conceptual da EPC.

A EPC foi construída a partir da selecção de 24 categorias de comportamento que abrangem, de uma forma geral, a descrição do comportamento das crianças. Cada categoria engloba dois itens que descrevem o comportamento, nessa categoria. As categorias comportamentais englobavam 12 categorias que, com base na literatura, eram consideradas socialmente desejáveis (ou positivas) e 12 consideradas socialmente indesejáveis (ou negativas). As categorias positivas incluem conceitos tais como *Expressividade verbal* e *Perseverança* e as categorias negativas conceitos, tais como *Afecto negativo* e *Comportamento monótono* (Dibble & Cohen, 1974).

Através do questionário, pede-se aos pais que classifiquem cada um dos 48 itens de comportamento tendo em conta a exactidão com que descrevem o comportamento da criança durante os últimos dois meses. Esta classificação é realizada com base numa escala com sete pontos, desde o zero (nunca) até ao seis (sempre).

No estudo de validação da escala original, os autores utilizaram três métodos de cotação. Em primeiro lugar, cada item foi cotado em separado (por exemplo, nas medidas de teste-reteste e na determinação da correlação entre os itens, quer inter,

quer intra-categorias). Em segundo lugar, somaram-se as cotações dos dois ou três itens de cada categoria. Finalmente, obteve-se um resultado total para os comportamentos socialmente desejáveis (positivos) e para os considerados socialmente indesejáveis (negativos) através da soma dos 24 itens positivos e dos 24 itens negativos. Uma vez que os 24 itens variam, em termos de cotação, entre um mínimo de zero e um máximo de seis, o total, para a cotação dos itens positivos e dos itens negativos, pode variar entre zero e 144. Após terem estudado a fidelidade e validade da escala, os autores procederam à sua análise factorial (Cohen, Dibble, & Grawe, 1977). A análise factorial foi realizada através da utilização, em separado, das cotações dos pais e das mães e das dos rapazes e das raparigas. Foram encontradas cinco dimensões de comportamento que explicavam cerca de 43% da variância e que eram consistentes com os conceitos utilizados na construção do questionário: o factor *Atenção* continha itens tais como *Consegue prestar atenção a alguma coisa durante muito tempo* (cotação positiva do factor) ou *Perde interesse por aquilo que começou a fazer* (cotação negativa do factor); o factor *Modulação do Comportamento* era tipificado por itens tais como *Salta, corre e movimenta-se. Não pára quieta muito tempo* que representavam, tanto um pólo positivo (hiperactividade), como um pólo negativo (hipoactividade); a *Sociabilidade* reflectia, quer uma dimensão de introversão (pólo positivo), quer uma dimensão de extroversão (pólo negativo) e incluía itens, tais como *Evita chamar a atenção*; o factor *Empenhamento* continha itens respeitantes à vivacidade da criança e ao seu grau de envolvimento nas actividades e incluía itens como *Deita-se, descansa a cabeça ou adormece em vez de brincar* que, quando cotados negativamente, reflectiam aspectos positivos e, quando cotados de forma positiva, reflectiam aspectos negativos; o quinto factor, *Expressividade Verbal e Emocional* caracterizava a qualidade do humor da criança, assim como a forma como utilizava a linguagem e incluía itens tais como *Fala ou palra acerca dos seus brinquedos, roupas ou sobre o que está a fazer* que, no seu pólo positivo, identificava crianças faladoras e alegres e, no seu pólo negativo, crianças silenciosas e pouco alegres.

No âmbito do presente estudo, a EPC foi traduzida e aplicada, quer às mães, quer aos prestadores de cuidados (responsáveis pelas salas das creches). No sentido de se proceder a uma análise de componentes principais, foi realizada uma

recolha adicional de dados, tendo-se obtido uma amostra constituída por 222 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 49 meses ($M = 27.12$), das quais 103 raparigas e 119 rapazes, avaliadas por um total de 54 educadoras de infância e auxiliares de acção educativa e 222 mães (Pinto, Cruz, & Bairrão, 2004).

A análise de componentes principais foi o método utilizado para avaliar a validade do instrumento, na medida em que permite verificar até que ponto diferentes variáveis têm subjacente o mesmo factor e avaliar a validade das variáveis constitutivas dos factores, indicando em que medida se referem aos mesmos conceitos, através da correlação existente entre elas (Pestana & Gageiro, 2000, *in* Pinto, 2004). A realização desta análise teve como finalidade examinar a validade de constructo da escala, encontrar componentes ou padrões de correlação entre as variáveis que reflectissem processos subjacentes e, ainda, comparar estes padrões com as componentes encontradas pelos autores da escala.

Para cada uma das 222 crianças foram obtidas duas cotações, uma da mãe e outra da educadora ou auxiliar de acção educativa. Os dados das mães foram obtidos através de uma entrevista com base nos itens da escala, tendo as educadoras/auxiliares preenchido a escala autonomamente. Foram realizadas duas análises de componentes principais separadamente para os dados das mães e para os das educadoras/auxiliares. No presente estudo apenas serão relatados os resultados relativos aos dados das educadoras/auxiliares, dada a ausência de consistência verificada no que respeita aos dados das mães.

Zwick e Velicer (1986) descrevem vários métodos no sentido de determinar o número de factores a extrair durante uma análise de componentes principais. No presente estudo, foi utilizado o critério de Kaiser no sentido de se decidir acerca do número de componentes a reter. Assim, identificaram-se os componentes com *eigenvalue* igual ou superior a um.

Na análise em componentes principais dos dados da EPC, o rácio sujeito-item era de cerca de 4:1, não satisfazendo o requisito de um rácio de 5:1 recomendado por Tabachnick e Fidell (1996). Assim, as análises obtidas foram interpretadas com precaução, tendo-se, também, consultado medidas estatísticas auxiliares no sentido de avaliar a adequação da amostra (Pinto, Cruz, & Bairrão, 2004) Na análise dos dados das educadoras/auxiliares foram extraídos, seguindo o critério de Kaiser, 11

componentes que explicavam 66% da variância total. Destes, os cinco primeiros componentes explicavam 50% da variância. O sexto componente possuía um *eigenvalue* de 1.57 e, apenas, adicionava 3% à explicação da variância total (Pinto *et al.*, 2004).

O Factor I, *Expressividade Verbal e Emocional*, incluía itens relacionados com as características de expressão verbal, bem como com a qualidade do humor da criança. O Factor II, *Atenção*, caracterizava a capacidade de a criança prestar e manter a atenção (pólo positivo) ou a facilidade em se distrair (pólo negativo). O Factor III, *Adaptabilidade*, continha itens relacionados com aquiescência social, anuência, assentimento, participação e adesão da criança relativamente às solicitações do meio. O Factor IV, *Controlo Socio-Emocional*, reflectia uma dimensão de autocontrolo motor, com todos os itens a representarem o pólo negativo desta dimensão. Os itens do Factor V, *Empenhamento/Evitamento*, relacionavam-se, no pólo negativo, com evitamento, passividade, falta de vigor e, no pólo positivo, com vivacidade, empenhamento e entusiasmo.

De uma forma geral, as estruturas factoriais obtidas no presente estudo eram compatíveis com a estrutura factorial descrita pelos autores da escala, parecendo, pois, consistentes com os conceitos comportamentais utilizados por Dibble, Cohen e Graw (1977) para construírem a escala.

No sentido de garantir que todos os itens de um factor fossem consistentes no que se refere à direcção, procedeu-se à inversão dos sinais dos itens que apresentavam saturação negativa para esse factor. Foi calculado o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados da EPC neste estudo. A consistência interna relativa ao total dos itens da escala foi de .75. Calculou-se, igualmente, o Alfa de Cronbach para os factores obtidos através da análise de componentes principais, no sentido de verificar a viabilidade de análises a este nível. Como se pode verificar na Tabela 10, os valores oscilaram entre .80 e .88 revelando que os factores encontrados são internamente consistentes podendo, portanto, ser incluídos como variáveis nas análises a efectuar. Por outro lado, a consistência interna da escala total indica que esta pode medir, com grande probabilidade, um único constructo, o temperamento. No entanto, os valores elevados de Alfa

encontrados para os factores indicam que a escala engloba diferentes dimensões deste constructo.

Tabela 10. **Consistência Interna da Escala Total e Factores da EPC**

Factores	Número de Itens	Alfa de Cronbach
<i>Expressividade Verbal</i>		
<i>e Emocional</i>	10	.88
<i>Atenção</i>	7	.86
<i>Adaptabilidade</i>	10	.82
<i>Controlo Socio-Emocional</i>	9	.80
<i>Empenhamento/Evitamento</i>	9	.82
Total	48	.75

2.6. Avaliação das Características de Desenvolvimento das Crianças

2.6.1. *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* (Griffiths, 1984; Griffiths, 1986)

A avaliação do nível de desenvolvimento das crianças foi realizada através da aplicação das *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* (Griffiths, 1984; Griffiths, 1986), um sistema de avaliação das crianças com idades compreendidas entre zero e oito anos, ainda sem normas aferidas para a população portuguesa, mas com adaptação provisória ao português de Castro e Gomes (1996). Foram elaboradas em 1954 para avaliar crianças desde o nascimento até aos dois anos de idade, tendo sido expandido em 1970 de forma a abranger crianças até aos oito anos de idade. A revisão mais recente das escalas foi realizada em 1996 (Griffiths, 1996), tendo sido utilizada, neste estudo, uma tradução das versões de 1984 e 1986 (Castro & Gomes, 1996).

Este instrumento constitui uma escala de desenvolvimento diferencial, fornecendo um perfil das realizações da criança. Permite determinar a *Idade Desenvolvimental* (mental) das crianças, bem como um *Quociente Geral de Desenvolvimento* (QD), e apurar resultados desenvolvimentais nas seguintes áreas: (1) *Locomoção* (motricidade global) - escala A; (2) *Pessoal-Social* (autonomia e

desenvolvimento social) - escala B; (3) *Audição e Fala* (linguagem) - escala C; (4) *Coordenação Óculo-Manual* (motricidade fina) - escala D; (5) *Realização* (cognição) - escala E; (6) *Raciocínio Prático* (sub-escala que só é administrada a crianças a partir do terceiro ano de idade) - escala F. A escala *Locomotora* fornece uma primeira impressão acerca da maturidade da criança e uma oportunidade para se observarem dificuldades ou incapacidades a nível físico ou mesmo limitações ao nível da locomoção de crianças com incapacidades. A escala *Pessoal-Social* avalia aspectos relacionados com a aprendizagem social, com a aprendizagem de usos e costumes do seu grupo social, que podem fornecer evidências mensuráveis do progresso da criança ao nível da adaptação social e autonomia. A escala da *Audição e Fala* avalia a audição enquanto escuta activa, em conjunto com o progresso na aquisição do vocabulário de sons, da vocalização e pré-linguagem e, posteriormente, da linguagem adulta. A escala da *Coordenação Óculo-manual* avalia a capacidade de manipulação dos materiais da criança e inclui o estudo do desenvolvimento manual e da capacidade visual. A escala da *Realização* avalia a capacidade de raciocinar em situações práticas, permitindo observar as competências de manipulação, a rapidez do trabalho e a precisão. A escala de *Raciocínio Prático* fornece a oportunidade de observar e avaliar os primeiros indicadores de compreensão aritmética e realização de problemas práticos simples (Griffiths, 1984; Griffiths, 1986).

Cada uma destas escalas é constituída por 52 itens até aos dois anos e por 36 itens dos dois aos oito anos, existindo para esta faixa etária dois itens extra em cada escala. Assim, este instrumento, para crianças entre zero e oito anos de idade é constituído por 488 itens. Em cada sub-escala, os itens estão ordenados por ordem de dificuldade, não havendo, contudo, a necessidade de serem administrados por essa sequência. Efectivamente, a adaptação portuguesa utilizada neste estudo não apresenta os itens respeitando apenas a sua dificuldade, mas organizados de uma forma que facilita a sua aplicação. Os itens dispõem-se tendo em conta o material necessário. Assim, as tarefas que requerem os mesmos materiais sucedem-se na folha de resposta, obedecendo, neste caso, ao seu grau de dificuldade. De qualquer modo, este factor deve ser tido em consideração para decidir quando terminar a avaliação ao nível de uma escala, uma vez que tal deve acontecer

quando a criança não realiza com sucesso seis itens consecutivos. Estas escalas requerem materiais estandardizados, adequados a cada um dos itens e a cada faixa etária (0-2 anos de idade e 2-8 anos de idade). Os itens têm um procedimento específico de aplicação e de cotação, explicitados nos manuais de aplicação.

O procedimento de cotação implica diversos cálculos, devendo os resultados ser registados nos locais adequados da folha de resultados. Em cada escala, é contado o número de itens que a criança realiza com sucesso e convertido em meses. Este resultado corresponde à idade mental da criança em cada escala e a média destes valores constitui a idade mental da criança. Dividindo cada um deles pela idade cronológica da criança (também em meses) e multiplicando por 100 obtêm-se sub-quocientes. A sua média constitui o quociente geral. Quando se trata de bebés, o cálculo pode ser efectuado utilizando como unidade a semana de forma a ser mais detalhado e o quociente geral, quando calculado, deve obedecer a regras específicas (Griffiths, 1986). Os quocientes de cada escala (sub-quocientes) podem ser representados num gráfico, obtendo-se o perfil de desenvolvimento da criança. Este perfil permite identificar facilmente áreas fortes e fracas, avaliadas por estas escalas, e comparar os resultados obtidos pela criança nas diversas áreas.

Os resultados (quociente geral e sub-quocientes) obtidos com estas escalas obedecem a uma distribuição normal sendo a média da escala total de 100, com desvio padrão de 12 para crianças desde o nascimento até aos dois anos de idade (Griffiths, 1986) e de 12.76 para crianças entre dois e oito anos de idade (Griffiths, 1984).

Foram realizados estudos de forma a avaliar as características de validade dos dados da escala (Griffiths, 1984; Griffiths, 1986). Foi calculada a correlação entre os resultados da avaliação de crianças entre os dois e os oito anos de idade efectuada utilizando as Escalas de Desenvolvimento Mental Ruth Griffiths e a Escala Terman-Merrill. O valor obtido foi elevado, sugerindo que existe um Factor Comum entre os dois testes. Foi, também, calculada a correlação entre o resultado de cada escala (sub-quocientes) e o resultado da escala total (quociente geral). Os valores obtidos variam entre .64 e .78, sugerindo que avaliam o mesmo factor, inteligência geral. O cálculo da correlação teste-reteste das escalas para crianças entre zero e dois anos revela um valor elevado ($r = .87$).

Foi calculado o Alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados das Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths neste estudo. A consistência interna dos dados da escala global foi elevada, indicando que estas escalas medem um único constructo ($\alpha = .98$). Calculou-se, igualmente, o Alfa de Cronbach para as escalas propostas pela autora, no sentido de verificar a viabilidade de eventuais análises a este nível. Como se pode verificar na Tabela 11, os valores obtidos oscilaram entre .84 e .94, revelando que as diferentes escalas são internamente consistentes e, portanto, se confirmam empiricamente, podendo ser incluídas como variáveis nas análises a efectuar (Pinto, Aguiar, Barros, Pessanha, & Bairrão, *no prelo*).

Tabela 11. **Consistência Interna das Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths**

Escala	Número de Itens	Alfa de Cronbach
A	86	.84
B	86	.94
C	86	.94
D	86	.94
E	86	.94
F	38	.84
Griffiths Total	468	.98

2.6.2. Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland (*Vineland Adaptive Behavior Scales*; Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984).

As *Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland* foram constituídas a partir de uma revisão da *Vineland Social Maturity Scale* (Doll, 1935, 1965) e têm por objectivo avaliar a independência pessoal e social de indivíduos desde o nascimento até à idade adulta (Sparrow *et al.*, 1984). Estas escalas podem ser aplicadas, quer a indivíduos que apresentam problemas no seu desenvolvimento, quer a indivíduos sem problemas. À semelhança da original, esta versão revista não implica uma administração directa a um indivíduo, requerendo, apenas, que alguém que esteja familiarizado com o comportamento do indivíduo responda às questões formuladas.

O desenvolvimento das *Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland* assenta na definição, conceptualização e avaliação do comportamento adaptativo. Sparrow, Balla e Cicchetti (1984: 6) definiram comportamento adaptativo como "*a realização das actividades diárias necessárias para a auto-suficiência pessoal e social*". Inerentes a esta definição, encontram-se três princípios importantes. Em primeiro lugar, o comportamento adaptativo está associado à idade: para a maior parte dos indivíduos, o comportamento adaptativo torna-se mais complexo à medida que a idade aumenta. Em segundo lugar, "*o comportamento adaptativo é definido pelas expectativas ou padrões das outras pessoas*" (Sparrow et al., 1984: 6): a adequação do comportamento adaptativo de um indivíduo é avaliado por quem vive, interage ou trabalha com ele. Finalmente, "*o comportamento adaptativo é definido pelo desempenho típico e não pela capacidade*" (ibid.): apesar de a capacidade ser necessária para o desempenho das actividades diárias, o comportamento adaptativo de um indivíduo é considerado inadequado se essa capacidade não é demonstrada quando necessária.

As Escalas de Vineland podem ser utilizadas em diferentes tipos de pesquisas relacionadas com o desenvolvimento e o funcionamento de indivíduos com ou sem incapacidades. Uma vez que não requer a presença do indivíduo que está a ser avaliado, é um instrumento útil na pesquisa acerca de incapacidades físicas e mentais, acerca do desenvolvimento de crianças muito pequenas e acerca das relações pais-filhos. Como exemplos de pesquisas em que este instrumento pode ser utilizado, os autores referem a avaliação dos efeitos de diferentes tratamentos ou de intervenções clínicas em níveis de comportamento adaptativo, a procura de relações entre os níveis de comportamento adaptativo e níveis de funcionamento clínico, cognitivo e educacional e em estudos longitudinais nos quais o funcionamento adaptativo é uma das variáveis em estudo.

Estas escalas encontram-se disponíveis em três versões distintas: entrevista sob a forma de questionário, entrevista com formato extenso e uma versão para ser utilizada em sala de aula. Cada uma destas versões avalia o comportamento adaptativo em quatro domínios do desenvolvimento, a comunicação, a autonomia, a socialização e a motricidade. As duas entrevistas incluem, ainda, uma área centrada na avaliação de *comportamentos inadequados* (Sparrow et al., 1984). As três

versões diferem no que respeita ao número de itens e materiais e, também, no que respeita ao método de administração.

No presente estudo, foi utilizada como base a *entrevista em forma de questionário*. Esta versão é constituída por 297 itens que proporcionam uma avaliação global do comportamento adaptativo em quatro domínios:

- *Comunicação* (receptiva, expressiva e escrita);
- *Autonomia* (considera a dimensão pessoal, a doméstica e a comunitária);
- *Socialização* (relacionamento interpessoal, tempos livres e competências sociais);
- *Motricidade* (inclui aspectos de motricidade fina e de motricidade global).

Geralmente, as escalas são administradas, por um entrevistador treinado, sob a forma de uma entrevista semi-estruturada a um dos pais ou prestadores de cuidados de indivíduos com idades compreendidas entre os zero e os 18 anos de idade. Esta entrevista tem, normalmente, uma duração que pode variar entre 20 e 60 minutos.

Os itens incluídos nos domínios de Comunicação, Actividades de Vida Diária, Socialização e Competências Motoras deverão ser cotados tendo em conta se a actividade é realizada normalmente e de forma satisfatória pelo indivíduo (dois pontos), se é parcialmente executada ou, apenas, às vezes (um ponto) ou se nunca é realizada (zero pontos).

Uma vez que, nas Escalas de Vineland, à semelhança do que se passa em outras escalas, os itens se encontram organizados desenvolvimentalmente, a aplicação de regras relativas a linhas de base e a limites superiores permite ao examinador restringir a administração e cotar os itens que são apropriados para o nível de funcionamento do indivíduo. Durante a administração e a cotação de cada um dos domínios referidos, a linha de base é estabelecida a partir de sete itens cotados consecutivamente com a pontuação dois e o limite, ou tecto, a partir de sete itens cotados consecutivamente com a pontuação zero. Todos os itens que se encontram abaixo da linha de base são cotados com dois pontos. Da mesma forma,

todos os itens que se encontram acima do limite superior recebem uma cotação de zero

No âmbito do presente estudo, a *entrevista em forma de questionário* foi adaptada tendo em atenção, por um lado, a reduzida faixa etária das crianças e, por outro, a especificidade dos objectivos do próprio estudo. Assim, mantiveram-se os itens adequados à faixa etária entre os 12 e os 36 meses nas áreas de *Comunicação* (39 itens), de *Actividades da Vida Diária* (39 itens) e de *Socialização* (31 itens). A forma de aplicação do instrumento foi a entrevista semi-estruturada. Deste trabalho resultou uma versão composta por 109 itens a ser respondida pelas mães das crianças envolvidas no estudo. Manteve-se a forma de cotação original.

Analisaram-se algumas características psicométricas dos dados das escalas adaptadas, com base nos resultados obtidos a partir da sua aplicação às 120 crianças.

Tabela 12. Correlações entre os Domínios e o Índice Global de Comportamento Adaptativo

	Índice Global	Comunicação	Actividades de Vida Diária
Comunicação	.97**	---	
Autonomia	.96**	.88**	---
Socialização	.84**	.78**	.73**

** $p < .01$

Como podemos verificar na Tabela 12, todos os domínios da Escala de Vineland se encontram correlacionados ($p < .01$) com o índice global obtido neste instrumento. Foi, também, calculado o *Alfa de Cronbach* para determinar a consistência interna dos dados da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland neste estudo. A consistência interna dos dados da escala global foi elevada, indicando que esta escala mede um único constructo ($\alpha = .96$). Calculou-se, igualmente, o *Alfa de Cronbach* para os domínios propostos pelos autores. Como se pode verificar na Tabela 13, os valores obtidos oscilaram entre .73 e .93, revelando que os diferentes domínios são internamente consistentes e, portanto, podem ser incluídos como variáveis nas análises a efectuar. O valor relativamente mais baixo

encontrado no domínio de Socialização poderá justificar-se pelo menor número de itens que o constituem (Pinto, Aguiar, Barros, Pessanha, & Bairrão, *no prelo*). Estes resultados são consistentes com os encontrados em outros estudos (ECCE Study Group, 1997; Bairrão, Leal, & Gamelas, 1999).

Tabela 13. **Consistência Interna das Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland**

Domínio	Número de Itens	Alfa de Cronbach
Comunicação	39	.93
A. de Vida Diária	39	.93
Socialização	31	.73
Índice Global	109	.96

3. Procedimento

3.1. Treino de Aplicação

No que respeita à *Infant/Toddler Environment Rating Scale* e previamente à observação nas salas de actividades, os sete elementos da equipa de recolha de dados participaram numa sessão de treino orientada pela responsável pela tradução portuguesa da ITERS. A maioria dos elementos da equipa tinham já experiência prévia na sua aplicação. Este treino incluiu instrução directa sobre a utilização da escala, complementada com observações em vídeo (que proporcionaram oportunidades para praticar a utilização da escala e do sistema de pontuação) e discussão sobre o sistema de pontuação (Aguiar *et al.*, 2002).

Relativamente à *Home Observation for Measurement of the Environment Inventory* (HOME; Caldwell & Bradley, 1984), não foram realizados treinos de aplicação, uma vez que os elementos da equipa que administraram esta escala possuíam formação e experiência na aplicação do instrumento.

No que concerne a *Escala de Personalidade da Criança* (Dibble & Cohen, 1974), foi realizado um estudo piloto que consistiu na aplicação da versão traduzida a 13 mães de crianças com idades compreendidas entre um e três anos, com as quais foi utilizada a técnica da reflexão falada.

No que se refere às *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* (Griffiths, 1984; Griffiths, 1986), não foram realizados treinos de aplicação, uma vez que os elementos da equipa que administraram esta escala possuíam formação e experiência na aplicação do instrumento.

Em relação às *Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland* (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984), cada elemento da equipa aplicou, previamente à fase de recolha de dados, alguns questionários, em creches que não tinham sido seleccionadas para participarem no estudo. Não foram administrados de forma a calcular o acordo interobservadores, mas apenas com o intuito de cada elemento se familiarizar com a aplicação do instrumento.

3.2. Recolha de Dados

Os dados foram recolhidos entre Outubro de 2001 e Junho de 2002. O processo de recolha de dados relativo a cada creche e a cada criança foi iniciado após resposta favorável, quer dos responsáveis pelas instituições, quer dos pais ao pedido de autorização para observação das salas, assim como das crianças.

O *Questionário de Avaliação das Características Estruturais* das creches foi preenchido no decurso de entrevistas realizadas, quer com o Director das instituições (QSC-D), quer com as responsáveis pelas salas (QSC-T). Para o efeito, procedeu-se a um contacto prévio com os entrevistados com o objectivo de se marcarem as referidas entrevistas que, no caso das responsáveis pelas salas, se realizaram fora do horário de trabalho directo com as crianças e numa sala disponibilizada pela instituição. As entrevistas com os directores tiveram uma duração média de 43 minutos e as realizadas com as responsáveis pelas salas uma duração média de 40 minutos.

O elemento da equipa responsável pela recolha de dados em cada sala de actividades permaneceu, em média, cerca de 4 semanas na respectiva sala de forma a aplicar todos os instrumentos definidos pelo projecto de investigação mais alargado. Com base nas informações recolhidas ao longo deste período e nas informações fornecidas pela educadora ou auxiliar de acção educativa responsáveis pelo grupo de crianças foi possível completar a ITERS. Devido a limitações

orçamentais, não foi possível recolher dados relativos ao acordo interobservadores (i.e. à fidelidade dos dados) na ITERS.

Os dois elementos da equipa, cuja tarefa era recolher os dados relativos às famílias, administraram o *Questionário à Família* em conjunto com a *Home Observation for Measurement of the Environment* no decurso das visitas domiciliárias, em entrevista às mães e na presença das crianças. Estas visitas foram previamente marcadas em consonância com a disponibilidade das famílias. No total, este procedimento ocupou, em média, 63 minutos.

O *Questionário de Rastreio do Ambiente Familiar* foi administrado às famílias sob a forma de uma entrevista semi-estruturada. Estas entrevistas realizaram-se no decurso da visita domiciliária e tiveram uma duração média de 20 minutos. Os entrevistados foram as mães das crianças (Pessanha & Bairrão, 2003, 2004).

A *Escala de Personalidade da Criança* foi preenchida, de forma autónoma, pelas responsáveis das salas das creches relativamente às crianças seleccionadas.

As *Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* foram aplicadas por dois elementos da equipa que não participaram na avaliação da qualidade das salas. Considerou-se que a administração destas escalas seria incompatível com a recolha de outros dados, isto é, não era possível, simultaneamente, avaliar o desenvolvimento e realizar as outras observações e avaliações. A aplicação foi efectuada na creche e, sempre que possível, numa sala onde não estivessem a decorrer actividades. Em algumas creches não existia um espaço livre adequado a esta tarefa, tendo-se optado por realizá-la na sala de actividades. O mesmo aconteceu relativamente às crianças que revelaram alguma resistência em sair da sala com a pessoa responsável pela avaliação.

As *Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland* foram aplicadas às mães num espaço cedido pela creche e em datas compatíveis com a sua disponibilidade (geralmente, nos momentos de chegada e/ou partida das crianças).

4. Análises

No sentido de respondermos às nossas questões de investigação, foram realizados cinco tipos de análises. Em primeiro lugar, realizaram-se análises em ordem a descrever a qualidade dos contextos de socialização, nomeadamente a qualidade das salas das creches envolvidas no nosso estudo e do ambiente familiar das crianças estudadas, assim como os resultados desenvolvimentais dessas mesmas crianças.

Em segundo lugar, foram realizados Testes t no sentido de compararmos os resultados obtidos, quer a nível da qualidade dos contextos de socialização, quer a nível dos resultados desenvolvimentais das crianças, tendo em conta alguns aspectos, nomeadamente os relativos ao tipo de instituição e de sala que as crianças frequentavam e a algumas características socio-demográficas das famílias envolvidas no estudo.

Em terceiro lugar, realizaram-se análises de correlação através das quais se procurou descrever as associações simples existentes entre a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados, a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais das crianças.

Em quarto lugar, realizaram-se análises de regressão múltipla relacionando, por um lado, aspectos estruturais das salas de creche com a sua qualidade global e, por outro, características socio-demográficas da família com a qualidade do ambiente familiar. De uma forma geral, as análises de regressão são um conjunto de técnicas estatísticas que permitem avaliar a relação entre uma variável dependente e várias variáveis independentes. As técnicas de regressão podem ser utilizadas com dados nos quais as variáveis independentes se encontram correlacionadas, em graus diferentes, umas com as outras e com a variável dependente (Tabachnick & Fidell, 1996). De acordo com Courville e Thompson (2001), a regressão pode ser descrita como o caso mais comum de *Modelo Linear Geral* (GLM). O Modelo Linear Geral tem auxiliado os investigadores a compreender que todas as análises paramétricas, Testes t , análises de variância e regressões, entre outras, fazem parte da mesma família de análises, isto é, são correlacionais (Vacha-Haase & Thompson, 2004).

Finalmente, foram realizadas análises com base em modelos lineares hierárquicos, no sentido de: (1) relacionar a qualidade dos contextos de socialização com os resultados desenvolvimentais das crianças; (2) testar o papel mediador das características das crianças na relação entre a qualidade dos contextos de socialização e os resultados desenvolvimentais dessas crianças e testar, ainda, o papel moderador da qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais das crianças oriundas de contextos familiares pouco estimulantes.

O *Modelo Linear Hierárquico* (HLM) pode ser utilizado para calcular em que medida variáveis, medidas em níveis diferentes, se encontram associadas (Bryk & Raudenbush, 1987). No nosso estudo, os dados foram recolhidos, tanto a nível das crianças, como a nível das salas de creche, com quatro crianças incluídas em cada sala e duas salas em cada creche. Os métodos HLM permitem estimar a associação entre variáveis, medidas em diferentes níveis, tendo em consideração que todas as crianças integradas numa sala de actividades partilharam a mesma qualidade de prestação de cuidados e que, provavelmente, não se desenvolveram de forma independente. Esta correlação entre as avaliações de crianças que se encontram integradas na mesma sala de creche é tomada em consideração no HLM. As análises preliminares revelaram que as creches, enquanto primeiro nível de variância, não contribuíam de forma significativa para os resultados. Assim, o modelo HLM considerado mais adequado foi um modelo de dois níveis com duas fontes de variância: a variância dentro de cada sala e a variância entre as salas.

O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen (1988, 1992), Courville e Thompson (2001), Baron e Kenny (1986) e Burchinal (2003).

Nas análises foi considerada a totalidade dos dados sem exclusão de *outliers*.

CAPÍTULO VI
RESULTADOS:
A QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO

1. A Qualidade das Creches

Ao apresentarmos os resultados relativos à qualidade das salas de creche que integraram a nossa amostra, teremos em consideração, em primeiro lugar, alguns dos aspectos estruturais que as caracterizam e, num segundo momento, a sua qualidade global, avaliada através da ITERS.

1.1. Aspectos Estruturais das Creches

Relativamente aos aspectos estruturais que caracterizam as creches que integraram o nosso estudo, tivemos em consideração, quer aspectos relacionados com as salas, tais como a sua dimensão e o rácio adulto-crianças, quer aspectos relacionados com os profissionais que eram responsáveis por elas, tais como a idade, a formação, a experiência profissional, o salário auferido e o número de horas semanais de trabalho. Nestas análises tivemos em conta a tipologia de creches existente, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos, assim como o grupo etário abrangido, isto é, salas de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e salas de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

1.1.1. Características das Salas

No que respeita à dimensão das salas, os aspectos avaliados diziam respeito ao número de crianças no grupo, à área das salas utilizadas pelas crianças e ao espaço disponível por criança. Foi, ainda, considerado o rácio adulto-crianças.

A Tabela 14 mostra que o número de crianças no grupo parece variar de acordo com o tipo de creche e com o grupo etário em que as crianças se encontram

integradas. Com efeito, nas creches pertencentes a instituições privadas sem fins lucrativos o número de crianças no grupo é, em média, maior que nas privadas com fins lucrativos. Do mesmo modo, as salas destinadas ao grupo etário compreendido entre os 24 e os 36 meses integram, em média, um maior número de crianças que as destinadas ao grupo etário compreendido entre os 12 e os 24 meses. O cálculo do Coeficiente d de Cohen mostra a existência de um efeito moderado, quer do tipo de creche, quer do grupo etário no número de crianças no grupo, apesar das diferenças entre os grupos não serem estatisticamente significativas. O Coeficiente d de Cohen é uma estimativa da magnitude do efeito; .20 é considerado um efeito pequeno, .50 é considerado um efeito moderado e .80 é considerado um efeito importante (McCartney & Rosenthal, 2000). O Coeficiente d de Cohen é calculado com base nas médias e desvios-padrões dos dois grupos, não dependendo do tamanho da amostra.

No que respeita à área das salas, verifica-se que varia igualmente em função do tipo de creche e do grupo etário. Nas creches privadas sem fins lucrativos as salas possuem, em média, uma área maior que as das creches privadas com fins lucrativos. Por sua vez, as salas destinadas ao grupo etário compreendido entre os 24 e os 36 meses possuem, em média, uma área maior que as destinadas ao grupo etário compreendido entre os 12 e os 24 meses. O cálculo do Coeficiente d de Cohen mostra a existência de um efeito importante do tipo de creche na área total das salas, sendo as diferenças entre os dois grupos estatisticamente significativas ($p < .01$). No que respeita ao grupo etário, o cálculo do Coeficiente d de Cohen mostra a existência de um efeito moderado do grupo etário na área das salas utilizadas pelo grupo de crianças, apesar das diferenças entre os grupos não serem estatisticamente significativas.

Relativamente ao espaço disponível por criança, parece variar em função do tipo de creche, mas não em função da idade do grupo. Com efeito, nas salas das creches privadas sem fins lucrativos o espaço disponível por criança é, em média, maior que nas das creches privadas com fins lucrativos. Na realidade, o cálculo do Coeficiente d de Cohen mostra a existência de um efeito importante do tipo de creche no espaço disponível por criança, sendo as diferenças entre os dois grupos estatisticamente significativas ($p < .05$). No entanto, o grupo etário parece não ter

qualquer efeito no espaço disponível por criança e as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas.

Tabela 14. Dimensão das Salas de Creche

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Número de Crianças no Grupo</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	9 - 25	16.77	4.99	$t(28) = 1.30$ $p = .206$	$d = .57$
Privada com fins lucrativos	8	8 - 19	14.25	3.81		
Sala dos 12-24 meses	15	8 - 24	14.67	4.61	$t(28) = -1.70$ $p = .101$	$d = .62$
Sala dos 24-36 meses	15	11 - 25	17.53	4.64		
<i>Área total da sala em m²</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	18.4 - 132.0	48.51	23.85	$t(28) = 2.852$ $p = .008$	$d = 1.74$
Privada com fins lucrativos	8	20.0 - 30.0	24.06	4.30		
Sala dos 12-24 meses	15	18.42 - 70.0	37.46	16.40	$t(28) = -1.08$ $p = .294$	$d = .41$
Sala dos 24-36 meses	15	22.0 - 132.0	46.53	28.29		
<i>Espaço disponível por criança em m²</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	.95 - 6.95	3.04	1.44	$t(28) = 2.42$ $p = .023$	$d = 1.37$
Privada com fins lucrativos	8	1.05 - 2.50	1.77	.42		
Sala dos 12-24 meses	15	1.05 - 6.22	2.68	1.25	$t(28) = -0.07$ $p = .946$	$d = .03$
Sala dos 24-36 meses	15	.95 - 6.95	2.72	1.53		

Um outro aspecto estudado foi o rácio adulto-crianças. Como podemos observar na Tabela 15, o rácio adulto-crianças parece variar em função do tipo de creches e do grupo etário. Na realidade, nas salas das creches privadas com fins lucrativos o número de crianças por adulto é, em média, maior que nas das creches privadas sem fins lucrativos. Por sua vez, nas salas destinadas ao grupo etário compreendido entre os 24 e os 36 meses o número de crianças por adulto é, em média, maior que nas destinadas ao grupo etário compreendido entre os 12 e os 24 meses. O cálculo do Coeficiente d de Cohen evidencia a existência de um efeito importante do tipo de creche no rácio adulto-crianças, sendo as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas ($p < .001$). Por outro lado, também se verifica a existência de um efeito moderado do grupo etário no rácio, apesar de as diferenças entre os grupos não serem estatisticamente significativas.

Tabela 15. **Rácio Adulto-Crianças**

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Rácio adulto-crianças</i>						
Privado sem fins lucrativos	22	3.67 - 9.50	6.13	1.59	$t(28) = -3.68$ $p = .001$	$d = 1.32$
Privado com fins lucrativos	8	4.0 - 18.0	10.38	4.86		
Sala dos 12-24 meses	15	4.0 - 11.0	6.18	2.08	$t(28) = -1.84$ $p = .076$	$d = .71$
Sala dos 24-36 meses	15	3.67 - 18.0	8.34	4.04		

1.1.2. Características das Responsáveis pelas Salas

Na análise das características das responsáveis pelas salas, consideraram-se, quer aspectos de ordem pessoal, tais como a idade, a formação e a experiência profissional, quer aspectos relacionados com as condições de trabalho, tais como o salário e o número de horas semanais de trabalho.

Como se pode constatar a partir da Tabela 16, as responsáveis pelas salas das creches privadas sem fins lucrativos são mais velhas que as das salas das creches privadas com fins lucrativos, apesar de a diferença entre os dois grupos não ser estatisticamente significativa. Por outro lado, a idade das responsáveis não parece variar em função do grupo etário em que desenvolviam a sua actividade.

No que respeita à experiência profissional das responsáveis, parece não variar em função do tipo de creche, nem do grupo etário em que trabalham, não sendo as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas.

Relativamente ao número de horas semanais de trabalho previstas em contrato, parece não variar em função do tipo de creche, mas em função do grupo etário em que as responsáveis trabalham. Com efeito, a partir do cálculo do Coeficiente *d* de Cohen, podemos constatar a existência de um efeito pequeno do tipo de creche no número de horas semanais de trabalho das responsáveis, não sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa. No entanto, o cálculo do Coeficiente *d* de Cohen, revela-nos a existência de um efeito moderado do grupo etário em que as responsáveis trabalham no número de horas de trabalho semanais previsto em contrato, apesar da diferença entre os grupos não ser estatisticamente significativa.

No que concerne o salário líquido mensal auferido pelas responsáveis, não parece variar em função do tipo de creche, nem em função do grupo etário em que se encontram. Na realidade, o cálculo do Coeficiente d de Cohen demonstra a quase completa inexistência de um efeito do tipo de creche no salário das responsáveis e a diferença entre os grupos não é estatisticamente significativa. Por outro lado, o cálculo do Coeficiente d de Cohen, revela a existência de um efeito pequeno do grupo etário no salário das responsáveis, apesar de a diferença entre os dois grupos não ser estatisticamente significativa.

Tabela 16. Características das Responsáveis pelas Salas

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Idade da Responsável em anos</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	23 - 47	33.86	7.25	$t(28) = 1.28$	$d = .61$
Privada com fins lucrativos	8	25 - 38	30.38	4.24	$p = .213$	
Sala dos 12-24 meses	15	23 - 47	33.33	7.23	$t(28) = .322$	$d = .12$
Sala dos 24-36 meses	15	23 - 44	32.53	6.36	$p = .750$	
<i>Tempo de Experiência Profissional em anos</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	00 - 25	9.48	7.41	$t(27) = .391$	$d = .18$
Privada com fins lucrativos	8	00 - 17	8.29	5.46	$p = .699$	
Sala dos 12-24 meses	15	00 - 25	10.36	7.66	$t(27) = .938$	$d = .35$
Sala dos 24-36 meses	15	00 - 22	7.94	6.06	$p = .356$	
<i>Número de Horas Semanais de Trabalho Previstas em Contrato</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	35 - 42	36.05	2.24	$t(26) = -.501$	$d = .20$
Privada com fins lucrativos	8	30 - 40	36.67	4.08	$p = .620$	
Sala dos 12-24 meses	14	35 - 40	37.14	2.63	$t(26) = 2.031$	$d = .77$
Sala dos 24-36 meses	14	30 - 42	35.21	2.39	$p = .053$	
<i>Salário Líquido Mensal em Euros</i>						
Privada sem fins lucrativos	22	409 - 823	600.20	109.01	$t(28) = -.056$	$d = .02$
Privada com fins lucrativos	8	360 - 838	603.15	171.42	$p = .956$	
Sala dos 12-24 meses	15	360 - 823	584.70	147.50	$t(28) = -.706$	$d = .26$
Sala dos 24-36 meses	15	504 - 838	617.28	100.98	$p = .488$	

1.2. A Qualidade Global das Salas

As salas de creche das instituições integradas no nosso estudo revelam uma qualidade global que Harms, Cryer e Clifford (1990) descreveriam como inadequada ou, em alguns casos, mínima. Os resultados globais obtidos na ITERS variam entre 1.76 e 3.47 registrando-se uma qualidade média de 2.55. A variabilidade dos dados obtidos é reduzida ($DP = .42$), revelando uma qualidade relativamente homogênea. Oitenta e três por cento das salas revelam uma qualidade considerada inadequada (i.e. com um resultado global inferior a 3) e apenas 17% das salas revelam uma qualidade mínima (i.e. com um resultado global entre 3 e 5), sem que se verifiquem, na nossa amostra, salas de boa qualidade (i.e. com um resultado global igual ou superior a 5). A Tabela 17 apresenta as medidas de tendência central e desvio-padrão obtidos para os 35 itens da ITERS.

Tabela 17. Resultados obtidos nos Itens da ITERS

Resultados por Item (ITERS)	Mediana	Moda	Média	DP
1. Móveis para cuidados de rotina	2.00	4	2.73	1.41
2. Móveis usadas nas actividades de aprendizagem	2.50	4	2.73	1.57
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	4.00	4	3.13	1.22
4. Arranjo da sala	3.00	3	2.70	1.26
5. Material exposto para as crianças	4.00	4	3.50	.94
6. Chegada/Partida	1.00	1	2.30	1.56
7. Refeições/Refeições ligeiras	2.00	1	2.10	1.47
8. Sesta	2.00	2	2.73	1.39
9. Fraldas/Hábitos de Higiene	1.00	1	1.60	.86
10. Cuidados Pessoais	2.00	2	1.70	.70
11. Práticas de saúde	2.00	1	1.80	1.00
12. Política de saúde	2.00	1	2.20	1.24
13. Práticas de segurança	1.50	1	1.83	1.02
14. Política de segurança	1.00	1	1.03	.18
15. Uso informal da linguagem	4.00	3	4.40	1.33
16. Livros e figuras	1.50	1	2.07	1.39
17. Coordenação olho-mão	3.00	3	3.17	1.34
18. Jogos de actividade física	1.00	1	1.70	1.02
19. Arte	2.00	2	2.43	.97
20. Música e movimento	2.00	2	2.13	.82
21. Blocos	3.00	4	3.23	1.07
22. Jogo do "faz-de-conta"	2.00	2	3.03	1.92
23. Jogos de areia e água	1.00	1	1.00	.00
24. Consciência cultural	1.00	1	1.10	.31
25. Interação com os pares	4.00	4	4.20	1.22
26. Interação criança/educadora	4.00	4	3.73	1.80
27. Disciplina	3.50	4	3.03	1.52
28. Plano de actividades diárias	2.00	2	1.97	.18
29. Supervisão de actividades diárias	2.50	2	3.13	1.63
30. Cooperação entre o pessoal	4.00	4	4.39	.92
31. Procedimento para crianças excepcionais (n = 1)	2.00	2	2.00	-----
32. Necessidades pessoais do adulto	4.00	1	3.47	2.32
33. Oportunidades para desenvolvimento pessoal	2.00	1	1.80	.85
34. Área de reunião de adultos	5.00	5	4.80	1.61
35. Procedimentos para com os pais	2.00	2	1.70	.65

Os resultados médios para cada item variam entre 1.00 (*Jogos de areia e água*) e 4.80 (*Área de reunião de adultos*). Apenas 13 itens apresentam médias que indicam a existência de qualidade mínima: *Mobiliário para relaxamento e conforto*, *Material exposto para as crianças*, *Uso informal da linguagem*, *Coordenação olho-mão*, *Blocos*, *Jogo do faz-de-conta*, *Interação com os pares*, *Interação criança-*

educadora, Disciplina, Supervisão de actividades diárias, Cooperação entre o pessoal, Necessidades pessoais do adulto e Área de reuniões para o adulto. Os restantes itens apresentam médias que revelam uma qualidade pobre ou cuidados inadequados.

Como se pode observar na Tabela 18, a qualidade das salas parece variar em função do grupo etário a que se destinam. O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen permite verificar um efeito moderado do grupo etário, embora a diferença entre os dois grupos não seja estatisticamente significativa.

A qualidade das salas parece variar, igualmente, em função do tipo de instituição. O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica um efeito pequeno do tipo de instituição e a diferença entre os dois grupos não é estatisticamente significativa.

Tabela 18. **Qualidade Global das Salas de Creche**

	N	Amplitude	M	DP	Teste <i>t</i>	<i>d</i>
<i>Valores Globais da ITERS</i>						
Privado sem fins lucrativos	22	1.76 - 3.47	2.52	.46	<i>t</i> (28) = -.551 <i>p</i> = .580	<i>d</i> = .28
Privado com fins lucrativos	8	2.33 - 3.00	2.62	.26		
Sala dos 12-24 meses	15	1.76 - 3.47	2.43	.40	<i>t</i> (28) = -1.58 <i>p</i> = .120	<i>d</i> = .58
Sala dos 24-36 meses	15	1.88 - 3.44	2.60	.41		

A qualidade das salas de creche parece variar, ainda, em função da categoria profissional ou formação do adulto responsável pela sala. Tendo em conta as características da amostra, foram incluídas nesta análise específica apenas as salas destinadas a crianças entre 12 – 24 meses de idade. A qualidade média das salas orientadas por educadoras de infância é de 2.54 (*DP* = .38), enquanto a qualidade média das salas orientadas por auxiliares de acção educativa é de 2.22 (*DP* = .39). O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica a existência de um efeito importante da formação do adulto responsável pela sala de actividades (*d* = .81), embora a diferença entre os dois grupos não seja estatisticamente significativa [*t* (13) = -1.495, *p* = .159].

1.3. Relação entre os Aspectos Estruturais e a Qualidade Global das Salas de Creche

Tendo em conta os objectivos a que nos propusemos, analisámos a relação existente entre os aspectos estruturais das salas das creches estudadas e a sua qualidade global. Assim, em primeiro lugar considerámos a relação entre as características das salas e a sua qualidade global e, posteriormente, a relação existente entre as características dos adultos responsáveis e a qualidade global das salas.

As características das salas, que considerámos, foram as já referidas anteriormente, isto é, a dimensão do grupo, a dimensão da sala, o espaço disponível por criança e o rácio adulto-crianças. No sentido de se analisar a relação entre as características e a qualidade das salas foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson. De acordo com Cohen (1992), um $r = .10$ indica uma relação fraca, um $r = .30$ uma relação moderada e um $r = .50$ uma relação forte, independentemente dos níveis de significância. Os resultados são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19. Correlações entre as Características e a Qualidade das Salas

	Valores Globais ITERS	Dimensão do Grupo	Dimensão da Sala	Espaço Disponível/Criança
<i>Dimensão do Grupo</i>	.10			
<i>Dimensão da Sala</i>	.21	.33		
<i>Espaço Disponível/Criança</i>	.13	.24	.80**	
<i>Rácio Adulto-Crianças</i>	.19	.09	-.20	-.29

** $p < .01$

Como podemos constatar, as correlações entre as características e a qualidade das salas são fracas, com um r que varia entre .10 e .21.

Do mesmo modo, as características das responsáveis pelas salas, que considerámos, foram as já referidas anteriormente, isto é, características pessoais,

tais como a idade e o tempo total de experiência profissional e aspectos relacionados com as suas condições de trabalho, tais como o número de horas de trabalho semanais previstas em contrato e o salário líquido mensal auferido. No sentido de se analisar a relação entre as características das responsáveis e a qualidade das salas foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Os resultados são apresentados na Tabela 20.

Tabela 20. **Correlações entre as Características das Responsáveis e a Qualidade das Salas**

	Valores Globais ITERS	Idade da Responsável	Tempo de Experiência Profissional	Número de Horas Semanais de Trabalho Previstas em Contrato
<i>Idade da Responsável</i>	-.44*			
<i>Tempo de Experiência Profissional</i>	-.25	.84**		
<i>Número de Horas Semanais de Trabalho Previstas em Contrato</i>	-.15	.12	.16	
<i>Salário Líquido Mensal</i>	.33	.05	.19	-.53**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Como podemos verificar, a relação entre as características das responsáveis e a qualidade das salas varia entre fraca e moderada. É de salientar a existência de uma relação negativa moderada entre os valores globais obtidos na ITERS e a idade das responsáveis e de uma relação positiva moderada, embora não significativa, entre os valores globais na ITERS e o salário auferido pelas responsáveis. Um outro aspecto a realçar prende-se com a relação negativa forte encontrada entre o salário mensal auferido pelas responsáveis e o número de horas semanais de trabalho previstas em contrato.

1.4. Influência dos Aspectos Estruturais na Qualidade das Salas de Creche

No sentido de determinar a influência dos aspectos estruturais na qualidade das salas de creche estudadas, foi realizada uma análise de regressão hierárquica.

Na regressão hierárquica as variáveis independentes entram na equação numa ordem especificada pelo investigador. Cada variável independente é avaliada em termos da sua contribuição no sentido de prognosticar a variável dependente, após se terem controlado as restantes variáveis. Os critérios de entrada na equação, normalmente, são de carácter teórico e estatístico, isto é, é tida em conta a importância teórica das variáveis, assim como o grau de correlação com as outras variáveis independentes e com a variável dependente (Tabachnick & Fidell, 1996). No âmbito da pesquisa realizada em ciências sociais, Tabachnick e Fidell (1996) recomendam a necessidade de se considerarem dez a quinze casos para cada variável independente no sentido de a equação ser válida. No nosso estudo, dado o reduzido número de casos ao nível das salas de creche ($N = 30$), o modelo de regressão hierárquica utilizado no sentido de prognosticar a qualidade global das salas, avaliada com recurso à ITERS, incluiu três variáveis. Neste sentido, tendo em conta a importância teórica das variáveis estruturais estudadas e já analisadas, optámos por incluir no nosso modelo as que, para além de apontadas pela literatura como possuindo valor prognóstico em relação à qualidade global das salas de creche, se encontravam, no nosso estudo, mais fortemente correlacionadas com os valores de qualidade global obtidos a partir da ITERS.

Assim, o modelo de regressão hierárquica utilizado incluiu três grupos de variáveis. O Bloco 1 incluiu uma variável estrutural da sala, a *Dimensão da Sala*. O Bloco 2 incluiu uma variável relacionada com as características da responsável, a *Idade*. O Bloco 3 incluiu uma variável relativa às condições de trabalho das responsáveis, o *Salário Auferido*. Foram utilizadas Frequências do SPSS para verificar a normalidade e a ausência de multicolinearidade e *outliers* nos dados. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 21.

Tabela 21. Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas da Qualidade Global das Salas

Variável	B	SE B	β	f ²
Bloco 1				R ² = .044
Dimensão da Sala	.004	.003	.210	.05
Bloco 2				ΔR ² = .213**
Dimensão da Sala	.004	.003	.246	
Idade da Responsável	-.029	.010	.463**	.28
Bloco 3				ΔR ² = .124*
Dimensão da Sala	.004	.003	.249	
Idade da Responsável	-.030	.010	-.479**	
Salário Líquido Mensal	.000	.000	.352*	.34

*p < .05; **p < .01

O índice f^2 é uma estimativa da magnitude do efeito: .02 é considerado um efeito pequeno, .15 é considerado um efeito moderado e .35 é considerado um efeito importante (Cohen, 1988; 1992). Este índice, de forma geral, pode ser descrito como o desvio-padrão das médias standardizadas e é calculado com base no coeficiente de regressão múltipla, R^2 . Com base neste índice, podem calcular-se as correlações semiparciais cujo valor corresponde à percentagem de variância explicada por cada bloco.

Após a entrada do Bloco 1, com a variável *Dimensão da Sala* na equação, R^2 não era estatisticamente diferente de zero. A dimensão da sala, por si só, parecia não ser preditiva da qualidade global das salas, e a magnitude do efeito era pequena, explicando 5% da variância dos resultados na ITERS. O Bloco 2 contribuiu de forma estatisticamente significativa para a qualidade global das salas, avaliada com recurso à ITERS. A entrada da variável *Idade da Responsável* na equação resultou num aumento estatisticamente significativo do R^2 e a magnitude do efeito era moderada, explicando cerca de 22% da variância na ITERS. O Bloco 3 contribuiu, também, de forma estatisticamente significativa, para a qualidade global das salas e a magnitude do efeito era moderada, explicando cerca de 25% da variância na ITERS. A variável *Salário Líquido Mensal* parecia ter um valor prognóstico estatisticamente significativo relativamente à qualidade global das salas,

avaliada com recurso à ITERS. Em termos globais, isto é, incluindo os três blocos de variáveis, o nosso modelo revelou-se estatisticamente significativo [$F(3, 26, 29) = 5.334, p < .01$].

No sentido de avaliarmos o valor prognóstico das variáveis incluídas no nosso modelo, calculámos, também, os *Coeficientes de Estrutura*. De acordo com Courville e Thompson (2001), quando, na análise de regressões são encontrados valores estatisticamente significativos ou efeitos importantes, as origens desses efeitos deverão ser exploradas. Neste sentido, a interpretação dos valores de regressão estandardizados, isto é os valores β , não é suficiente. Os coeficientes de estrutura permitem perceber quer a natureza das variáveis em estudo, quer a origem dos efeitos encontrados. Por outro lado, os coeficientes de estrutura permitem perceber, de forma mais clara, a natureza da relação entre as variáveis, nos casos em que as variáveis independentes se encontram correlacionadas entre si, isto é, quando são colineares ou multicolineares. Estes coeficientes são calculados dividindo o coeficiente de correlação entre a variável independente e a variável dependente pelo coeficiente de correlação múltipla, isto é, R^2 (Courville & Thompson, 2001).

Assim, das três variáveis em estudo, verificámos que a variável *Idade da Responsável* parece ser a que mais contribui para o prognóstico da qualidade global das salas ($r_s = -1.165$), seguida da variável *Salário Líquido Mensal* ($r_s = .86$). A variável *Dimensão da Sala* parece ser a que menos contribui para o prognóstico da qualidade global das salas ($r_s = .55$). Deste modo, a qualidade global das salas apareceu associada de forma estatisticamente significativa com as características das responsáveis incluídas no modelo. Uma qualidade global mais elevada encontrava-se associada a idades mais baixas e a salários mais elevados.

2. A Qualidade do Ambiente Familiar

Ao analisarmos os aspectos relativos ao ambiente familiar, detivemo-nos em primeiro lugar nas características socio-demográficas das famílias e, posteriormente, nos valores relativos à qualidade global avaliada através da HOME.

2.1. Características Socio-Demográficas da Família

No que respeita às características socio-demográficas da família foram considerados aspectos tais como a idade e o nível de escolaridade dos pais e a situação económica do agregado familiar. Nestas análises tivemos em consideração, tanto o tipo de creche que as crianças frequentavam, como o grupo etário a que pertenciam. Os resultados são apresentados na Tabela 22.

Como podemos verificar, no que respeita à idade das mães não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as mães das crianças que frequentavam creches sem fins lucrativos e as das que frequentavam creches com fins lucrativos e o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica que a magnitude do efeito é pequena. No que respeita ao grupo/sala em que as crianças se encontravam integradas, encontramos resultados semelhantes. Do mesmo modo, no que respeita à idade dos pais não encontramos diferenças estatisticamente significativas tendo em conta o tipo de creche e o grupo/sala em que as crianças se encontravam e o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica que a magnitude do efeito é pequena.

No que diz respeito ao nível de escolaridade das mães, encontramos diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) entre as mães das crianças tendo em conta o tipo de creche. Com efeito, verificámos que as mães das crianças que frequentavam creches com fins lucrativos possuíam um número de anos de escolaridade superior ao das que frequentavam creches sem fins lucrativos e o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica que a magnitude do efeito é importante. No entanto não encontramos diferenças estatisticamente significativas, no que respeita ao nível de escolaridade das mães, tendo em conta o grupo/sala em que as crianças se encontravam e o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica que a magnitude do efeito é pequena.

Tabela 22. Características Socio-Demográficas da Família

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Idade da Mãe</i>						
Privada sem fins lucrativos	87	19 - 42	30.37	5.16	$t(117) = -1.796$ $p = .075$	$d = .37$
Privada com fins lucrativos	32	18 - 43	32.31	5.46		
Sala dos 12-24 meses	60	18 - 40	30.27	5.67	$t(117) = -1.303$ $p = .195$	$d = .24$
Sala dos 24-36 meses	59	20 - 43	31.53	4.83		
<i>Idade do Pai</i>						
Privada sem fins lucrativos	75	20 - 44	32.31	5.80	$t(103) = -2.151$ $p = .034$	$d = .45$
Privada com fins lucrativos	30	25 - 55	35.13	6.76		
Sala dos 12-24 meses	51	20 - 44	32.41	5.80	$t(103) = -1.132$ $p = .260$	$d = .22$
Sala dos 24-36 meses	54	23 - 55	33.78	6.52		
<i>Anos de Escolaridade Completos Mãe</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	0 - 16	9.76	4.46	$t(118) = -4.731$ $p = .000$	$d = 1.09$
Privada com fins lucrativos	32	6 - 18	13.78	2.94		
Sala dos 12-24 meses	60	0 - 17	11.17	4.24	$t(118) = .816$ $p = .416$	$d = .15$
Sala dos 24-36 meses	60	2 - 18	10.50	4.70		
<i>Nível de Escolaridade do Pai</i>						
Privada sem fins lucrativos	77	2 - 9	4.60	2.09	$t(105) = -1.991$ $p = .049$	$d = .44$
Privada com fins lucrativos	30	2 - 9	5.47	1.85		
Sala dos 12-24 meses	51	2 - 8	4.96	2.21	$t(105) = .573$ $p = .568$	$d = .11$
Sala dos 24-36 meses	56	2 - 9	4.73	1.92		
<i>Rendimento Económico</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	324 - 2619	1215	737.33	$t(118) = -3.855$ $p = .000$	$d = .85$
Privada com fins lucrativos	32	773 - 2619	1769.2	573.57		
Sala dos 12-24 meses	60	324 - 2619	1360	751.54	$t(118) = -.037$ $p = .971$	$d = .01$
Sala dos 24-36 meses	60	324 - 2619	1365	726.28		

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais e uma vez que não possuíamos informações respeitantes ao número de anos de escolaridade que completaram, tivemos em consideração o nível de ensino que possuíam. Assim, verificámos que os pais das crianças que frequentavam creches privadas com fins lucrativos possuíam um nível de escolaridade mais elevado que os restantes, sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa apesar de o cálculo do d de Cohen indicar que a magnitude do efeito é pequena. Não encontramos diferenças

estatisticamente significativas entre os pais tendo em conta o grupo/sala em que as crianças se encontravam integradas e o Coeficiente *d* de Cohen indica que a magnitude do efeito é pequena.

Já no que respeita ao rendimento económico da família, verifica-se que varia de acordo com o tipo de creche que as crianças frequentavam. O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica a existência de um efeito importante do tipo de creche e as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas ($p < .001$). No entanto, o rendimento económico da família não parece variar de acordo com o grupo/sala em que as crianças se encontravam. Com efeito, o cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica a existência de um efeito quase inexistente do grupo/sala e as diferenças entre os grupos não são estatisticamente significativas.

2.2. A Qualidade do Ambiente Familiar

Ao analisarmos os contextos primários de prestação de cuidados no que respeita à sua qualidade, avaliada com recurso à HOME, começaremos por apresentar os resultados obtidos pelas 120 famílias das crianças que integraram a nossa amostra, quer no que respeita à pontuação global obtida na escala, quer no respeitante às pontuações nas diferentes sub-escalas. Assim, os resultados são apresentados na Tabela 23.

Tabela 23. Resultados Obtidos na HOME

Sub-Escalas da HOME	N	Amplitude	M	DP
Responsividade emocional e verbal da mãe	120	4 - 11	9.67	1.85
Aceitação do comportamento da criança	120	1 - 8	5.95	1.57
Organização do ambiente físico e temporal	120	2 - 6	5.02	0.95
Fornecimento de materiais lúdicos	120	1 - 9	7.46	2.01
Envolvimento materno com a criança	120	0 - 6	3.89	1.90
Oportunidades para a variedade na estimulação diária	120	0 - 5	3.28	1.46
Pontuação total da HOME	120	11 - 45	35.21	7.59

Como se pode verificar, os valores da pontuação global da HOME variam entre um mínimo de 11 e um máximo de 45. A variabilidade dos dados obtidos é considerável ($DP = 7.59$) revelando uma qualidade relativamente heterogénea. No respeitante às diferentes sub-escalas da HOME, verifica-se que a pontuação média máxima foi obtida na sub-escala *Responsividade emocional e verbal da mãe* e a mínima na sub-escala *Oportunidade para a variedade na estimulação diária*.

Em seguida, comparámos os resultados obtidos na HOME pelas famílias participantes no estudo, tendo em conta, quer o tipo de creche frequentada pelas crianças, isto é, creches com e sem fins lucrativos, quer o grupo/sala em que se encontravam integradas. Analisámos, também, os resultados obtidos tendo em consideração o género das crianças. Uma vez que, como foi referido anteriormente, algumas das sub-escalas da HOME não apresentavam consistência interna, foram consideradas para análise as sub-escalas *Responsividade emocional e verbal da mãe*, *Fornecimento de materiais lúdicos* e *Envolvimento materno com a criança*, assim como a pontuação global obtida na escala. Os resultados são apresentados na Tabela 24.

No que respeita à sub-escala *Responsividade emocional e verbal da mãe* e como podemos verificar, os resultados não parecem variar de acordo com o tipo de creche, o grupo/ sala ou o género das crianças e o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica a existência de um efeito pequeno do tipo de creche sendo que a diferença entre os grupos não é estatisticamente significativa. Do mesmo modo, encontrou-se um efeito pequeno do género das crianças nos resultados obtidos.

Relativamente à sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos*, os resultados parecem variar de acordo com o tipo de creche que as crianças frequentavam. Com efeito, as famílias de crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições privadas com fins lucrativos obtiveram valores mais elevados nesta sub-escala; o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica a existência de um efeito moderado do tipo de creche e a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa. Do mesmo modo, foi encontrado um efeito pequeno do grupo/sala nos resultados encontrados e a diferença entre os grupos não é estatisticamente significativa.

Já no que diz respeito à sub-escala *Envolvimento materno com a criança*, os resultados parecem variar de acordo com o tipo de creche. Com efeito, as famílias

de crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições privadas com fins lucrativos obtiveram valores mais elevados nesta sub-escala; o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica a existência de um efeito importante do tipo de creche nos resultados obtidos, sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa. Por outro lado, foi encontrado um efeito pequeno do gênero das crianças nos resultados obtidos nesta sub-escala embora a diferença entre os grupos não seja estatisticamente significativa.

Relativamente à pontuação total obtida na escala, verifica-se que varia de acordo com o tipo de creche. Na realidade, as famílias de crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições privadas com fins lucrativos obtiveram valores globais mais elevados na escala; o cálculo do Coeficiente d de Cohen indica a existência de um efeito moderado do tipo de creche, sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa. Do mesmo modo, foi encontrado um efeito pequeno do gênero das crianças nos resultados, não sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa.

Tabela 24. Qualidade do Ambiente Familiar de acordo com o Tipo de Creche, Grupo/Sala e Género das Crianças

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Responsividade Emocional e Verbal da Mãe</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	4 - 11	9.52	1.95	$t(118) = -1.420$ $p = .158$	$d = .31$
Privada com fins lucrativos	32	5 - 11	10.06	1.48		
Sala dos 12-24 meses	60	4 - 11	9.65	1.87	$t(118) = -.098$ $p = .922$	$d = .02$
Sala dos 24-36 meses	60	5 - 11	9.68	1.85		
Rapazes	60	5 - 11	9.40	1.84	$t(118) = -1.59$ $p = .114$	$d = .28$
Raparigas	60	4 - 11	9.93	1.83		
<i>Fornecimento de Materiais Lúdicos</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	1 - 9	7.22	2.15	$t(118) = -2.225$ $p = .028$	$d = .51$
Privada com fins lucrativos	32	4 - 9	8.13	1.41		
Sala dos 12-24 meses	60	1 - 9	7.22	2.14	$t(118) = -1.320$ $p = .189$	$d = .24$
Sala dos 24-36 meses	60	1 - 9	7.70	1.86		
Rapazes	60	3 - 9	7.50	1.60	$t(118) = .226$ $p = .822$	$d = .04$
Raparigas	60	1 - 9	7.42	2.37		
<i>Envolvimento Materno com a Criança</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	0 - 6	3.64	1.89	$t(118) = -2.494$ $p = .014$	$d = .84$
Privada com fins lucrativos	32	0 - 6	5.59	1.78		
Sala dos 12-24 meses	60	0 - 6	3.85	2.00	$t(118) = -.239$ $p = .811$	$d = .04$
Sala dos 24-36 meses	60	0 - 6	3.93	1.81		
Rapazes	60	0 - 6	3.65	1.85	$t(118) = -1.399$ $p = .164$	$d = .25$
Raparigas	60	0 - 6	4.13	1.94		
<i>HOME Total</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	11 - 45	34.08	7.96	$t(118) = -2.775$ $p = .006$	$d = .63$
Privada com fins lucrativos	32	21 - 45	38.31	5.47		
Sala dos 12-24 meses	60	11 - 45	34.82	7.74	$t(118) = -.563$ $p = .574$	$d = .10$
Sala dos 24-36 meses	60	17 - 45	35.60	7.49		
Rapazes	60	20 - 45	34.27	6.73	$t(118) = -1.363$ $p = .175$	$d = .25$
Raparigas	60	11 - 45	36.15	8.32		

Os resultados relativos à qualidade do ambiente familiar foram, também analisados tendo em conta as características socio-demográficas da família, nomeadamente o nível educacional, a situação profissional e o estado civil dos pais das crianças, assim como o rendimento económico da família.

Na Tabela 25 são apresentados os resultados obtidos, quer nas sub-escalas, quer no que respeita à pontuação total tendo em consideração algumas características das mães, nomeadamente o seu estado civil e situação profissional.

Assim, verifica-se que os resultados obtidos nas sub-escalas e a pontuação total parecem variar de acordo com o estado civil das mães (casadas / não casadas). O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica a existência de um efeito moderado do estado civil da mãe nos resultados obtidos na sub-escala *Responsividade emocional e verbal da mãe*, sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa, e na sub-escala *Envolvimento materno com a criança*, sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa. Do mesmo modo, foram encontrados efeitos importantes e estatisticamente significativos na sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* e na pontuação total obtida na escala.

Os resultados obtidos parecem variar, também, de acordo com a situação profissional da mãe (trabalhadora / não trabalhadora). O cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica a existência de um efeito moderado e estatisticamente significativo desta característica nos resultados obtidos na sub-escala *Responsividade verbal e emocional da mãe*. Do mesmo modo, foram encontrados efeitos importantes e estatisticamente significativos nos resultados obtidos nas sub-escalas *Fornecimento de materiais lúdicos* e *Envolvimento materno com a criança*. Foi, também, encontrado um efeito importante desta variável no que respeita os resultados obtidos na pontuação total da escala sendo, do mesmo modo, a diferença entre os grupos estatisticamente significativa.

Tabela 25. Qualidade do Ambiente Familiar de Acordo com as Características Socio-Demográficas da Mãe

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Responsividade Emocional e Verbal da Mãe</i>						
Estado Civil da Mãe						
Casada	98	5 - 11	9.90	1.62	$t(118) = 2.988$ $p = .003$	$d = .62$
Não Casada	22	4 - 11	8.64	2.44		
Situação Profissional da Mãe						
Trabalhadora	105	4 - 11	9.80	1.75	$t(118) = 2.121$ $p = .036$	$d = .53$
Não Trabalhadora	15	4 - 11	8.73	2.28		
<i>Fornecimento de Materiais Lúdicos</i>						
Estado Civil da Mãe						
Casada	98	2 - 9	7.87	1.60	$t(118) = 5.186$ $p = .000$	$d = 1.05$
Não Casada	22	1 - 9	5.64	2.63		
Situação Profissional da Mãe						
Trabalhadora	105	1 - 9	7.68	1.90	$t(118) = 3.263$ $p = .001$	$d = .86$
Não Trabalhadora	15	1 - 9	5.93	2.15		
<i>Envolvimento Materno com a Criança</i>						
Estado Civil da Mãe						
Casada	98	0 - 6	4.12	1.79	$t(118) = 2.894$ $p = .005$	$d = .65$
Não Casada	22	0 - 6	2.86	2.08		
Situação Profissional da Mãe						
Trabalhadora	105	0 - 6	4.09	1.84	$t(118) = 3.062$ $p = .003$	$d = .85$
Não Trabalhadora	15	0 - 6	2.53	1.85		
<i>HOME Total</i>						
Estado Civil da Mãe						
Casada	98	19 - 45	36.47	6.72	$t(118) = 4.085$ $p = .000$	$d = .81$
Não Casada	22	11 - 43	29.59	8.82		
Situação Profissional da Mãe						
Trabalhadora	105	17 - 45	35.99	7.25	$t(118) = 3.091$ $p = .002$	$d = .82$
Não Trabalhadora	15	11 - 45	29.73	7.93		

O mesmo tipo de análises foi realizado tendo em conta algumas características dos pais das crianças. Uma vez que não dispomos de informações relativas ao estado civil dos pais, incluímos nesta análise o seu nível educacional (menor ou igual a 12 anos de escolaridade / mais de 12 anos de escolaridade) e situação profissional (trabalhador / não trabalhador). Os resultados são apresentados na Tabela 26.

Tabela 26. Qualidade do Ambiente Familiar de acordo com as Características Socio-Demográficas do Pai

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Responsividade Emocional e Verbal da Mãe</i>						
Nível Escolaridade do Pai						
≤ 12 anos	91	4 - 11	9.40	1.98	$t(118) = 2.935$ $p = .004$	$d = .75$
>12 anos	29	7 - 11	10.52	.99		
Situação Profissional do Pai						
Trabalhador	102	5 - 11	9.95	1.54	$t(118) = 4.244$ $p = .000$	$d = .92$
Não Trabalhador	18	4 - 11	8.06	2.58		
<i>Fornecimento de Materiais Lúdicos</i>						
Nível Escolaridade do Pai						
≤ 12 anos	91	1 - 9	7.07	2.12	$t(118) = 4.018$ $p = .000$	$d = 1.12$
>12 anos	29	6 - 9	8.69	.81		
Situação Profissional do Pai						
Trabalhador	102	2 - 9	7.80	1.60	$t(118) = 4.891$ $p = .000$	$d = 1.02$
Não Trabalhador	18	1 - 9	5.50	2.90		
<i>Envolvimento Materno com a Criança</i>						
Nível Escolaridade do Pai						
≤ 12 anos	91	0 - 6	3.48	1.82	$t(118) = 4.492$ $p = .000$	$d = 1.00$
>12 anos	29	1 - 6	5.17	1.56		
Situação Profissional do Pai						
Trabalhador	102	0 - 6	4.08	1.79	$t(118) = 2.626$ $p = .010$	$d = .63$
Não Trabalhador	18	0 - 6	2.83	2.20		
<i>HOME Total</i>						
Nível Escolaridade do Pai						
≤ 12 anos	91	11 - 45	33.47	7.54	$t(118) = 4.835$ $p = .000$	$d = 1.18$
>12 anos	29	27 - 45	40.66	4.68		
Situação Profissional do Pai						
Trabalhador	91	19 - 45	36.42	6.46	$t(118) = 4.481$ $p = .000$	$d = .99$
Não Trabalhador	29	11 - 45	28.33	9.84		

Como podemos constatar, os resultados obtidos nas diferentes sub-escalas e a pontuação total da HOME parecem variar de acordo, quer com o nível educacional, quer com a situação profissional dos pais das crianças. Com efeito, as famílias nas quais os pais possuíam um nível educacional superior a 12 anos de escolaridade obtiveram valores mais elevados na sub-escala *Responsividade emocional e verbal da mãe*; o cálculo do Coeficiente *d* de Cohen indica a existência

de um efeito moderado do nível educacional do pai nos resultados obtidos nesta sub-escala sendo a diferença entre os grupos estatisticamente significativa. Relativamente aos resultados obtidos nesta sub-escala, foi, também, encontrado um efeito importante da situação profissional do pai e a diferença entre os grupos é estatisticamente significativa. Foi, também, encontrado um efeito moderado no que respeita à situação profissional do pai nos resultados obtidos na sub-escala *Envolvimento maternal com a criança* sendo a diferença entre os grupos igualmente significativa. Com efeito, as famílias nas quais os pais trabalhavam obtiveram valores mais elevados nestas sub-escalas. Por outro lado, foram encontrados efeitos importantes e estatisticamente significativos do nível educacional do pai e da sua situação profissional na sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos*. Com efeito, as famílias nas quais os pais trabalhavam e possuíam um nível educacional superior a 12 anos de escolaridade obtiveram valores mais elevados nesta sub-escala. No que respeita aos resultados obtidos na sub-escala *Envolvimento materno com a criança*, foi encontrado um efeito importante e estatisticamente significativo do nível educacional do pai no sentido já apontado anteriormente. Foram encontrados, também, efeitos importantes, quer do nível educacional, quer da situação profissional do pai na pontuação total obtida na escala sendo, em ambos os casos, as diferenças entre os grupos estatisticamente significativas.

2.3. Relação entre as Características Socio-Demográficas da Família e a Qualidade do Ambiente Familiar

Procurámos, ainda, analisar as relações entre algumas características socio-demográficas da família, expressas através de variáveis contínuas, e os resultados obtidos na escala HOME, quer a nível das sub-escalas já consideradas anteriormente, quer a nível do resultado global. As características da família consideradas foram a idade da criança, a idade e número de anos completos de escolaridade da mãe, a idade do pai e o rendimento económico familiar. Para o efeito, foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Os resultados são apresentados na Tabela 27.

Tabela 27. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Criança e da Família e a Qualidade do Ambiente Familiar

	<i>Idade Cronológica da Criança</i>	<i>Idade da Mãe</i>	<i>Anos de Escolaridade da Mãe</i>	<i>Idade do Pai</i>	<i>Rendimento Económico</i>
<i>Responsividade Emocional e Verbal da Mãe</i>	.08	.16	.39**	.06	.32**
<i>Fornecimento de Materiais Lúdicos</i>	.18*	.16	.59**	.22*	.52**
<i>Envolvimento Maternal com a Criança</i>	.06	-.01	.60**	-.01	.47**
<i>HOME Total</i>	.11	.13	.62**	.14	.52**
<i>Idade Cronológica da Criança</i>	—	.10	-.02	.16	.03
<i>Idade da Mãe</i>	—	—	.09	.75**	.28*
<i>Anos de Escolaridade da Mãe</i>	—	—	—	.15	.66**
<i>Idade do Pai</i>	—	—	—	—	.25**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Como podemos constatar, encontrámos uma associação fraca entre a idade da criança e a qualidade do ambiente familiar, nomeadamente no que se refere à sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* e à pontuação global obtida na escala. O mesmo se verifica no que respeita à idade da mãe: encontrámos uma associação fraca com as sub-escalas *Responsividade verbal e emocional da mãe*, *Fornecimento de materiais lúdicos* e com a pontuação total. Já no que se refere ao número de anos de escolaridade completos da mãe, encontrámos uma associação moderada com a sub-escala *Responsividade verbal e emocional da mãe* e uma associação forte, quer com as sub-escalas *Fornecimento de materiais lúdicos* e *Envolvimento materno com a criança*, quer com a pontuação total obtida na escala. Relativamente à idade do pai, encontrámos uma associação fraca com a sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* e com a pontuação total. Por outro lado, foram encontradas associações fortes entre a variável rendimento económico, a sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* e a pontuação total obtida na escala. Foram,

também, encontradas associações moderadas desta variável com as sub-escalas *Responsividade verbal e emocional da mãe* e *Envolvimento materno com a criança*.

2.4. Influência das Características Socio-Demográficas da Família na Qualidade do Ambiente Familiar

No sentido de determinar a influência das características socio-demográficas na qualidade do ambiente familiar, foi realizada uma análise de regressão hierárquica. Nesta análise, utilizámos a pontuação total obtida na escala HOME, expressando a qualidade do ambiente familiar, como variável dependente.

O modelo de regressão hierárquica utilizado incluiu três grupos de variáveis. O Bloco 1 incluiu duas variáveis relacionadas com as características dos pais das crianças, a *Idade da mãe* e a *Idade do pai*. O Bloco 2 incluiu uma variável relacionada com o nível educacional da mãe, o *Número de anos de estudo completos da mãe*. O Bloco 3 incluiu uma variável relativa às condições de vida da família, o *Rendimento Económico*. Foram utilizadas as Frequências do SPSS para verificar a normalidade dos dados e a ausência de multicolinearidade e *outliers*.

As variáveis socio-demográficas que se encontram mais fortemente associadas com a qualidade do ambiente familiar, encontram-se, do mesmo modo, fortemente associadas entre si, existindo, assim, colinearidade. Deste modo, mais uma vez, foram calculados os coeficientes de estrutura, uma vez que os valores de β não permitem uma análise clara dos resultados obtidos. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 28.

Após a entrada do Bloco 1, com as variáveis *Idade da mãe* e *Idade do pai* na equação, R^2 não era estatisticamente diferente de zero. As idades da mãe e do pai pareciam não ser preditivas da qualidade do ambiente familiar, e a magnitude do efeito era pequena, explicando 2% da variância dos resultados na HOME. O Bloco 2 contribuiu significativamente para a qualidade do ambiente familiar. A entrada da variável *Nível educacional da mãe* na equação resultou num aumento significativo do R^2 , e a magnitude do efeito era importante, explicando 28% da variância na HOME. O Bloco 3 não contribuiu, de forma significativa, para a qualidade do ambiente familiar. A variável *Rendimento económico* não parecia ter um valor

prognóstico estatisticamente significativo relativamente à qualidade do ambiente familiar, após serem controlados os efeitos das restantes variáveis, embora a magnitude do efeito do bloco seja importante e explique 29% da variância na HOME. Em termos globais, isto é, incluindo os três blocos de variáveis, o nosso modelo revelou-se estatisticamente significativo [$F(4, 101, 105) = 11.324, p < .001$], explicando cerca de 31% da variância na HOME ($R^2 = .310$).

Tabela 28. **Análise de Regressão Hierárquica para as Variáveis Preditivas da Qualidade Global do Ambiente Familiar**

<i>Variável</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	f^2
Bloco 1				$R^2 = .022$
<i>Idade da Mãe</i>	-.032	.197	-.024	.02
<i>Idade do Pai</i>	.179	.160	.166	
Bloco 2				$\Delta R^2 = .275^{**}$
<i>Idade da Mãe</i>	-.026	.168	-.020	.39
<i>Idade do Pai</i>	.093	.137	.086	
<i>Nível Educacional Mãe</i>	.838	.133	.530 ^{**}	
Bloco 3				$\Delta R^2 = .012$
<i>Idade da Mãe</i>	-.083	.172	-.062	.40
<i>Idade do Pai</i>	.102	.137	.094	
<i>Nível Educacional Mãe</i>	.692	.171	.438 ^{**}	
<i>Rendimento Económico</i>	.007	.005	.152	

^{**} $p < .001$

No sentido de avaliarmos o valor prognóstico das variáveis incluídas no nosso modelo, calculámos, também, os Coeficientes de Estrutura. Assim, das quatro variáveis em estudo, verificámos que a variável *Nível educacional da mãe* parece ser a que mais contribui para o prognóstico da qualidade do ambiente familiar ($r_s = 2.01$), seguida da variável *Rendimento económico* ($r_s = 1.65$). As variáveis *Idade da mãe* ($r_s = .42$) e *Idade do pai* ($r_s = .45$) parecem ser as que menos contribuem para o prognóstico da qualidade do ambiente familiar. Deste modo, a qualidade do ambiente familiar apareceu associada, de forma estatisticamente significativa, com as características socio-demográficas da família incluídas no modelo. Uma qualidade mais elevada encontrava-se associada a rendimentos económicos e a níveis educacionais maternos mais elevados.

3. Relação entre a Qualidade da Creche e do Ambiente Familiar

Finalmente, analisámos a relação existente entre a qualidade das creches estudadas e a qualidade do ambiente familiar das crianças envolvidas no estudo. Tivemos em consideração as sub-escalas da HOME já referidas, assim como a pontuação total obtida nesta escala. Relativamente à qualidade da creche, considerámos a qualidade global das salas estudadas obtida através da ITERS. Para o efeito, foi calculado o Coeficiente de Correlação de Pearson. Os resultados apontam para a inexistência de associações entre a qualidade do ambiente familiar e a qualidade das salas de creche estudadas, com r variando entre $-.004$ e $.071$.

CAPÍTULO VII
RESULTADOS:
EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

1. Os Resultados Desenvolvimentais das Crianças

Antes de procedermos ao estudo dos efeitos da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças que integraram o nosso estudo, considerámos importante analisar os seus resultados desenvolvimentais. Assim, teve-se em consideração os resultados obtidos através da aplicação das *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* (Griffiths, 1984; Griffiths, 1986) e das *Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland* (Vineland Adaptive Behavior Scales; Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984).

1.1. Resultados obtidos nas Escalas de Ruth Griffiths

Na apresentação dos resultados obtidos pelas crianças nas Escalas de Ruth Griffiths, teve-se em consideração, em primeiro lugar, as idades desenvolvimentais das crianças nas diferentes sub-escalas e, posteriormente, os quocientes de desenvolvimento obtidos a partir das mesmas sub-escalas. Assim, na Tabela 29 são apresentadas as idades desenvolvimentais das crianças envolvidas no estudo.

Tabela 29. **Idades Desenvolvimentais das Crianças**

Escalas	N	Amplitude	M	DP
Locomotora	120	13.00 - 50.00	27.61	8.26
Pessoal-social	120	13.00 - 50.00	27.19	8.99
Audição e fala	120	10.50 - 50.00	26.22	8.87
Coordenação óculo-manual	120	10.50 - 50.00	27.15	8.56
Realização	120	13.50 - 48.00	28.94	9.18
Raciocínio prático	76	20.30 - 46.00	30.60	6.55
Idade Global de Desenvolvimento	120	13.50 - 47.67	27.30	8.23

No que respeita aos Quocientes de Desenvolvimento, os resultados são apresentados na Tabela 30.

Tabela 30. **Quocientes de Desenvolvimento**

Escalas	N	Amplitude	M	DP
Locomotora	120	79.63 - 127.78	105.12	10.34
Pessoal-social	120	64.71 - 141.18	102.35	13.41
Audição e fala	120	63.15 - 145.45	99.65	15.02
Coordenação óculo-manual	120	70.00 - 147.10	103.17	12.97
Realização	120	70.97 - 141.67	109.83	14.69
Raciocínio prático	76	69.11 - 129.41	101.41	13.45
Quociente Global de Desenvolvimento	120	79.45 - 132.35	103.56	9.87

1.2. Resultados obtidos nas Escalas de Vineland

No que respeita às *Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland*, teve-se em conta as dimensões de *Comunicação*, *Socialização* e *Actividades de Vida Diária*. Os resultados são apresentados na Tabela 31.

Tabela 31. **Resultados obtidos na Vineland**

Dimensões	N	Amplitude	M	DP
Comunicação	120	19 - 82	45.16	14.05
Actividades da Vida Diária	120	9 - 64	34.95	12.86
Socialização	120	28 - 53	41.17	4.76
Vineland total	120	56 - 186	121.28	29.96

Estes resultados foram analisados tendo em consideração algumas características das crianças, tais como o sexo, a idade cronológica e características de temperamento, assim como alguns aspectos relacionados com os contextos extra-familiares de prestação de cuidados que frequentavam, nomeadamente o tipo de estabelecimento. Nesse sentido, foram utilizados para análise os resultados obtidos pelas crianças através da aplicação das *Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* e das *Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland*, assim como os resultados obtidos na *Escala de Personalidade da Criança*. Os resultados obtidos nas Escalas Griffiths aparecem expressos em termos de Idades Desenvolvimentais e de Quocientes de Desenvolvimento.

Relativamente às características de temperamento das crianças avaliadas com recurso à *Escala de Personalidade da Criança* os resultados são apresentados na Tabela 32.

Tabela 32. **Características de Temperamento das Crianças**

Características	N	Amplitude	M	DP
Expressividade Verbal e Emocional	120	1.50 - 5.89	3.80	1.01
Atenção	120	.43 - 5.86	3.54	1.08
Adaptabilidade	120	2.60 - 5.90	4.40	.79
Controlo Socio-Emocional	120	1.33 - 5.78	3.58	1.00
Empenhamento/ Evitamento	120	2.09 -6.00	4.54	.80

No que respeita ao temperamento das crianças estudadas, parece, em geral, não variar de acordo com o seu género. Com efeito, à excepção da dimensão

Atenção, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, feminino e masculino. No que se refere à dimensão *Atenção*, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos [$t(118) = 2.173, p = .032$]. Com efeito, verificámos que as raparigas obtiveram, nesta dimensão, resultados superiores aos dos rapazes. No entanto, o cálculo do coeficiente d de Cohen revela a existência de um efeito pequeno do género nesta dimensão da personalidade das crianças ($d = .40$). Também, no que respeita à dimensão *Adaptabilidade*, o cálculo do coeficiente d de Cohen revelou a existência de um efeito pequeno do género ($d = .32$) embora as diferenças entre os grupos não sejam estatisticamente significativas.

Verificámos, ainda, através do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, que o temperamento se encontra associado, de forma positiva, à idade cronológica das crianças, variando, estas associações entre fracas a moderadas, como se pode constatar através da consulta da Tabela 33.

Tabela 33. **Correlações entre Temperamento e Idade Cronológica das Crianças**

	<i>Idade Cronológica da Criança</i>	<i>Expressividade Verbal e Emocional</i>	<i>Atenção</i>	<i>Adaptabilidade</i>	<i>Controlo Socio- Emocional</i>
<i>Expressividade Verbal e Emocional</i>	.43**				
<i>Atenção</i>	.28**	.52**			
<i>Adaptabilidade</i>	.17	.65**	.39**		
<i>Controlo Socio- Emocional</i>	.10	.00	.38**	-.08	
<i>Empenhamento/ Evitamento</i>	.30**	.41**	.34**	.41**	.12

** $p < .01$

No que respeita aos resultados obtidos nas Escalas Griffiths, não parecem variar de acordo com o sexo das crianças, isto é, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos masculino e feminino e o cálculo do coeficiente d de Cohen mostra a inexistência de um efeito do género nos resultados obtidos nesta escala (d variou entre .01 e .10).

Já no que respeita aos resultados obtidos nas Escalas de Vineland, verificámos que, apesar de não encontrarmos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, o cálculo do coeficiente d de Cohen aponta para a existência de um efeito pequeno do género das crianças nos resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Actividades da Vida Diária* ($d = .20$ e $d = .21$, respectivamente), isto é, em ambos os domínios as raparigas obtiveram resultados superiores aos dos rapazes. No que concerne ao domínio de *Socialização*, o cálculo do d de Cohen revela a inexistência de efeito do género nos resultados obtidos ($d = .06$).

No que respeita à idade cronológica das crianças, verificou-se, através do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, a existência de associações positivas fortes com os resultados obtidos nas Escalas Griffiths (r variando entre .76 e .94). O mesmo tipo de associações foram encontradas no que respeita aos resultados obtidos nas Escalas de Vineland (r variando entre .70 e .90).

Procurámos, ainda, apurar se os resultados desenvolvimentais das crianças variavam em função do tipo de creche que frequentavam. Os resultados são apresentados na Tabela 34.

Tabela 34. Idades Desenvolvimentais das Crianças de acordo com o Tipo de Creche

	N	Amplitude	M	DP	Teste <i>t</i>	<i>d</i>
<i>Locomotora</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	13 - 46	26.66	7.7	<i>t</i> (118) = -2.119 <i>p</i> = .036	<i>d</i> = .42
Privada com fins lucrativos	32	14 - 50	30.22	9.33		
<i>Pessoal Social</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	13 - 44	26.66	8.05	<i>t</i> (118) = -2.760 <i>p</i> = .007	<i>d</i> = .44
Privada com fins lucrativos	32	14.5 - 50	30.73	10.47		
<i>Audição e Fala</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	10.5 - 48	24.85	7.58	<i>t</i> (118) = -2.880 <i>p</i> = .005	<i>d</i> = .55
Privada com fins lucrativos	32	14.5 - 50	29.97	10.98		
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	10.5 - 50	25.88	7.79	<i>t</i> (118) = -2.758 <i>p</i> = .007	<i>d</i> = .54
Privada com fins lucrativos	32	15.5 - 50	30.62	9.70		
<i>Realização</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	13.5 - 48	25.58	8.8	<i>t</i> (118) = -2.769 <i>p</i> = .007	<i>d</i> = .78
Privada com fins lucrativos	32	15.5 - 48	32.69	9.37		
<i>Raciocínio Prático</i>						
Privada sem fins lucrativos	50	20.3 - 44	29.6	5.77	<i>t</i> (74) = -1.861 <i>p</i> = .067	<i>d</i> = .44
Privada com fins lucrativos	26	21.7 - 46	32.51	7.60		
<i>Idade Global Desenvolvimento</i>						
Privada sem fins lucrativos	88	13.5 - 45	26.07	7.46	<i>t</i> (118) = -2.791 <i>p</i> = .006	<i>d</i> = .55
Privada com fins lucrativos	32	14.8 - 47.7	30.68	9.39		

Como podemos constatar, os resultados obtidos pelas crianças nas escalas de Ruth Griffiths pareciam variar em função do tipo de creche que as crianças frequentavam, com e sem fins lucrativos. Com efeito, os resultados obtidos pelas crianças que frequentavam creches com fins lucrativos eram superiores aos das que frequentavam creches sem fins lucrativos e as diferenças entre os grupos, à exceção da sub-escala *Raciocínio Prático*, eram estatisticamente significativas. No entanto, nas sub-escalas *Locomotora*, *Pessoal-Social* e *Raciocínio Prático*, o cálculo do coeficiente *d* de Cohen revelou que a magnitude do efeito é pequena. Nas restantes sub-escalas, *Audição e Fala*, *Coordenação Óculo-Manual* e *Realização*, assim como a nível da *Idade Global de Desenvolvimento*, o cálculo do coeficiente *d*

de Cohen revelou a existência de um efeito moderado do tipo de creche nos resultados obtidos.

Ao realizarmos estas mesmas análises, tendo em conta os Quocientes de Desenvolvimento obtidos com base nos resultados da Griffiths, constatámos que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos e que a magnitude do efeito era pequena (d variando entre .16 e .33).

No que respeita aos resultados obtidos nas *Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland*, com excepção dos resultados obtidos no domínio de *Socialização*, não parecem variar de acordo com o tipo de creche. Com efeito, no que concerne os resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Actividades da Vida Diária*, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo a magnitude dos efeitos pequena ($d = .34$ e $d = .27$, respectivamente). No que diz respeito ao domínio de *Socialização* verificámos que a diferença entre os grupos era estatisticamente significativa [$t(118) = -2.096$, $p = .038$], apesar de a magnitude do efeito ser pequena ($d = .42$). Neste domínio, as crianças que frequentavam creches com fins lucrativos apresentavam resultados superiores aos das que frequentavam creches sem fins lucrativos.

Através do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, analisámos, também, a relação entre o temperamento das crianças e os seus resultados desenvolvimentais. Na Tabela 35 são apresentados os valores das correlações entre as dimensões de temperamento e os resultados obtidos nas escalas Griffiths, expressos em termos de idades desenvolvimentais.

Tabela 35. **Correlações entre o Temperamento e os Resultados na Griffiths**

	<i>Expressividade Verbal e Emocional</i>	<i>Atenção</i>	<i>Adaptabilidade</i>	<i>Controlo Socio- Emocional</i>	<i>Empenhamento/ Evitamento</i>
<i>Locomotora</i>	.43**	.27**	.19*	.08	.26**
<i>Pessoal-Social</i>	.43**	.25**	.18*	.05	.27**
<i>Audição e Fala</i>	.51**	.37**	.24**	.10	.27**
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	.39**	.31**	.15	.12	.24**
<i>Realização</i>	.40**	.29**	.14	.12	.20*
<i>Raciocínio Prático</i>	.47**	.28**	.23	.02	.19
<i>Idade Global de Desenvolvimento</i>	.45**	.32**	.20*	.11	.27**

* $p < .05$; ** $p < .01$

De uma forma geral, encontrámos associações positivas entre todas as dimensões de temperamento e os resultados obtidos nas escalas Griffiths. São de salientar as associações moderadas a fortes existentes entre a dimensão *Expressividade Verbal e Emocional* e os resultados obtidos em todas as sub-escalas da Griffiths. Quando considerámos os Quocientes de Desenvolvimento, obtidos com base nos resultados da Griffiths, constatámos que, em geral, os coeficientes de correlação revelavam a inexistência de associações entre os dois tipos de variáveis. No que respeita à associação entre o temperamento e os domínios de comportamento adaptativo, os resultados são apresentados na Tabela 36.

Tabela 36. Correlações entre o Temperamento e os Resultados na Vineland

	<i>Expressividade Verbal e Emocional</i>	<i>Atenção</i>	<i>Adaptabilidade</i>	<i>Controlo Socio-Emocional</i>	<i>Empenhamento/ Evitamento</i>
<i>Comunicação</i>	.47**	.26**	.27**	.12	.24**
<i>Actividades da Vida Diária</i>	.42**	.24**	.25**	.06	.27**
<i>Socialização</i>	.32**	.11	.18	.11	.18*
<i>Vineland Total</i>	.46**	.24**	.26**	.10	.26**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Como podemos constatar, de uma forma geral, verificam-se associações positivas entre todas as dimensões de temperamento e os domínios de comportamento adaptativo consideradas. São de salientar as associações moderadas entre a dimensão *Expressividade Verbal e Emocional* e os domínios da Vineland.

2. Relação entre a Qualidade do Ambiente Familiar e o Desenvolvimento das Crianças

No sentido de analisarmos as relações existentes entre a qualidade do ambiente familiar e o desenvolvimento das crianças, procurámos, em primeiro lugar, dilucidar as relações existentes entre algumas características socio-demográficas da família, expressas através de variáveis contínuas, e os resultados desenvolvimentais das crianças estudadas. Assim, começámos por analisar as relações existentes entre essas características, nomeadamente a idade dos pais, o nível educacional da mãe e o rendimento económico da família e os resultados obtidos na Griffiths, expressos em termos de idades desenvolvimentais. Os resultados são apresentados na Tabela 37. Como podemos constatar, encontrámos associações positivas, embora fracas, entre as características socio-demográficas da família e os resultados obtidos pelas crianças na Griffiths. É, no entanto, de salientar a associação moderada existente entre o *Rendimento Económico* da família e a sub-escala *Raciocínio Prático*.

Tabela 37. **Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Família e os Resultados da Griffiths expressos em Idades Desenvolvimentais**

	<i>Idade da Mãe</i>	<i>Idade do Pai</i>	<i>Nível Educacional da Mãe</i>	<i>Rendimento Económico</i>
<i>Locomotora</i>	.12	.15	.05	.09
<i>Pessoal-Social</i>	.08	.14	.15	.16
<i>Audição e Fala</i>	.13	.17	.22*	.24**
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	.14	.19	.13	.11
<i>Realização</i>	.11	.16	.17	.16
<i>Raciocínio Prático</i>	.04	.12	.24*	.33**
<i>Idade Global de Desenvolvimento</i>	.13	.17	.15	.16

* $p < .05$; ** $p < .01$

Realizámos o mesmo tipo de análise tendo em conta os Quocientes de Desenvolvimento calculados com base nos resultados obtidos na Griffiths. Os resultados são apresentados na Tabela 38. Como podemos constatar, não encontrámos associações entre a *Idade dos Pais* e os Quocientes de Desenvolvimento obtidos. No entanto, são de realçar as associações positivas moderadas entre o *Nível educacional da mãe* e o *Rendimento económico da família* e os quocientes obtidos nas diferentes sub-escalas, com excepção da *Locomotora*.

Tabela 38. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Família e os Resultados da Griffiths expressos em Quocientes de Desenvolvimento

	<i>Idade da Mãe</i>	<i>Idade do Pai</i>	<i>Nível Educacional da Mãe</i>	<i>Rendimento Económico</i>
<i>Locomotora</i>	.07	.01	.08	.12
<i>Pessoal-Social</i>	.01	.03	.32**	.28**
<i>Audição e Fala</i>	.07	.07	.41**	.38**
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	.09	.11	.26**	.15
<i>Realização</i>	.05	.08	.35**	.25**
<i>Raciocínio Prático</i>	-.03	.03	.47**	.41**
<i>Quociente Global de Desenvolvimento</i>	.07	.08	.42**	.35**

** $p < .01$

Finalmente, realizámos o mesmo tipo de análise no que respeita aos resultados relativos ao comportamento adaptativo. Os resultados são apresentados na Tabela 39.

Tabela 39. Correlações entre as Características Socio-Demográficas da Família e os Resultados da Vineland

	<i>Idade da Mãe</i>	<i>Idade do Pai</i>	<i>Nível Educacional da Mãe</i>	<i>Rendimento Económico</i>
<i>Comunicação</i>	.04	.07	.11	.14
<i>Competências da Vida Diária</i>	.00	.02	.08	.04
<i>Socialização</i>	.03	.08	.23*	.16
<i>Vineland Total</i>	.02	.05	.13	.11

* $p < .05$

Como podemos constatar, foram encontradas associações positivas, embora fracas, entre o *Nível Educacional da Mãe* e o *Rendimento Económico* da família e os domínios de *Comunicação* e de *Socialização*.

Em seguida, através do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, analisámos as relações existentes entre a qualidade do ambiente familiar, avaliada com recurso à HOME e os resultados desenvolvimentais das crianças obtidos através da aplicação das escalas Griffiths e Vineland. No que respeita à HOME, foram considerados os resultados globais, assim como os obtidos nas sub-escalas *Responsividade Emocional e Verbal da Mãe*, *Fornecimento de Materiais Lúdicos* e *Envolvimento Maternal com a Criança*. Na Tabela 40 são apresentadas as correlações entre os resultados obtidos pelas crianças na Griffiths, expressos em idades desenvolvimentais, e os resultados na HOME.

Tabela 40. Correlações entre os Resultados da Griffiths e da HOME

	<i>Responsividade Emocional e Verbal Mãe</i>	<i>Fornecimento Materiais Lúdicos</i>	<i>Envolvimento Maternal com a Criança</i>	<i>HOME Total</i>
<i>Locomotora</i>	.11	.22**	.12	.20**
<i>Pessoal-Social</i>	.16	.28**	.19*	.25**
<i>Audição e Fala</i>	.22	.33**	.21*	.31**
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	.21*	.27**	.17	.26**
<i>Realização</i>	.18*	.32**	.18*	.27**
<i>Raciocínio Prático</i>	.27*	.26*	.17	.28**
<i>Idade Global de Desenvolvimento</i>	.18	.28**	.18	.26**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Como podemos constatar, encontrámos associações positivas, de fracas a moderadas, entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados, expressos em idades desenvolvimentais, obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths. Analisámos, também, as relações existentes entre os resultados obtidos pelas crianças nesta mesma escala, expressos em termos de Quocientes de Desenvolvimento e os relativos ao ambiente familiar. Os resultados são apresentados na Tabela 41.

Tabela 41. **Correlações entre os Resultados na Griffiths, expressos em Quocientes, e na HOME**

	<i>Responsividade Emocional e Verbal Mãe</i>	<i>Fornecimento Materiais Lúdicos</i>	<i>Envolvimento Maternal com a Criança</i>	<i>HOME Total</i>
<i>Locomotora</i>	-.02	.11	.09	.16
<i>Pessoal-Social</i>	.19*	.30**	.27**	.33**
<i>Audição e Fala</i>	.29**	.36**	.27**	.39**
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	.29**	.24**	.23*	.32**
<i>Realização</i>	.20*	.35**	.24**	.34**
<i>Raciocínio Prático</i>	.34**	.31**	.31**	.39**
<i>Quociente Global de Desenvolvimento</i>	.28**	.38**	.31**	.43**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Também neste caso, como podemos constatar, encontramos associações positivas, de fracas a moderadas, entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths, expressos em termos de quocientes.

Por fim, analisámos as relações existentes entre os resultados obtidos pelas crianças nas escalas de Vineland e os resultados relativos ao ambiente familiar. Os resultados são apresentados na Tabela 42. Também neste caso, encontramos associações positivas, de fracas a moderadas, entre os resultados obtidos pelas crianças nos diferentes domínios de comportamento adaptativo e a qualidade do ambiente familiar.

Tabela 42. **Correlações entre os Resultados na Vineland e na HOME**

	<i>Responsividade Emocional e Verbal Mãe</i>	<i>Fornecimento Materiais Lúdicos</i>	<i>Envolvimento Maternal com a Criança</i>	<i>HOME Total</i>
<i>Comunicação</i>	.22*	.29**	.18*	.27**
<i>Actividades da Vida Diária</i>	.13	.19*	.13	.18*
<i>Socialização</i>	.24**	.32**	.22*	.30*
<i>Vineland Total</i>	.20*	.27**	.18	.26**

* $p < .05$; ** $p < .01$

3. Relação entre a Qualidade das Creches e o Desenvolvimento das Crianças

No sentido de analisarmos a relação existente entre a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados e os resultados desenvolvimentais das crianças que participaram no nosso estudo, começámos por estudar as relações existentes entre os aspectos estruturais desses contextos e os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland. Assim, analisaram-se, através do cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, as correlações entre os aspectos estruturais das salas estudadas, *Dimensão do Grupo*, *Dimensão da Sala*, *Espaço Disponível por Criança* e *Rácio Adulto-Crianças*, e os resultados obtidos pelas crianças. Os resultados são apresentados na Tabela 43.

Como podemos constatar, encontrámos correlações positivas, de fracas a moderadas, entre os resultados obtidos na Griffiths, expressos através das *Idades Desenvolvimentais*, e o *Rácio Adulto-Crianças*. Foram, também, encontradas associações negativas, embora fracas, entre os resultados desenvolvimentais das crianças e o *Espaço Disponível por Criança*. Por outro lado, encontrámos associações positivas e fracas com a *Dimensão do Grupo*.

Tabela 43. **Correlações entre as Características Estruturais das Salas e os Resultados da Griffiths, expressos em Idades Desenvolvimentais**

	<i>Dimensão do Grupo</i>	<i>Dimensão da Sala</i>	<i>Espaço Disponível por Criança</i>	<i>Rácio Adulto-Crianças</i>
<i>Locomotora</i>	.24**	-.04	-.19*	.29**
<i>Pessoal-Social</i>	.23*	-.03	-.26**	.36**
<i>Audição e Fala</i>	.18	-.11	-.25**	.33**
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	.24**	-.04	-.20*	.40**
<i>Realização</i>	.15	-.14	-.26**	.36**
<i>Raciocínio Prático</i>	-.04	-.27*	-.28*	.11
<i>Idade Global de Desenvolvimento</i>	.22*	-.06	-.22*	.36**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Ao realizarmos este tipo de análise utilizando os resultados da Griffiths expressos em termos de *Quocientes de Desenvolvimento*, encontrámos associações semelhantes, embora consideravelmente mais fracas.

Também no que respeita aos resultados obtidos na Vineland, encontrámos o mesmo tipo de resultados, tal como podemos constatar na Tabela 44.

Tabela 44. **Correlações entre as Características Estruturais das Salas e os Resultados da Vineland**

	<i>Dimensão do Grupo</i>	<i>Dimensão da Sala</i>	<i>Espaço Disponível por Criança</i>	<i>Rácio Adulto-Crianças</i>
<i>Comunicação</i>	.20*	.01	-.13	.37**
<i>Actividades da Vida Diária</i>	.15	.00	-.12	.30**
<i>Socialização</i>	.16	-.08	-.19*	.42**
<i>Vineland Total</i>	.18*	-.01	-.14	.37**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Analisámos, também, as correlações entre os resultados obtidos nas escalas referidas e algumas características das responsáveis pelas salas das creches, nomeadamente a sua idade, tempo de experiência profissional, tempo de trabalho directo com as crianças e o salário mensal auferido. Os resultados são apresentados nas Tabelas 45 e 46.

Tabela 45. **Correlações entre as Características das Educadoras e os Resultados da Griffiths**

	<i>Idade da Responsável</i>	<i>Tempo de Experiência Profissional</i>	<i>Número de Horas Semanais de Trabalho</i>	<i>Salário Mensal</i>
<i>Locomotora</i>	-.03	-.15	-.15	.02
<i>Pessoal-Social</i>	.01	-.10	-.10	.08
<i>Audição e Fala</i>	-.06	-.13	-.10	.08
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>	-.07	-.13	-.08	.08
<i>Performance</i>	-.09	-.15	-.10	.09
<i>Raciocínio Prático</i>	.20	.18	-.09	.10
<i>Idade Global de Desenvolvimento</i>	-.06	-.15	-.12	.07

Como podemos observar, não podemos afirmar a existência de associações entre as características das responsáveis e os resultados obtidos na Griffiths, expressos em termos de *Idades Desenvolvimentais*. São, no entanto, de salientar as associações negativas e fracas entre os referidos resultados e o *Tempo de Experiência Profissional* das responsáveis e o *Número de Horas Semanais de Trabalho*. Também neste caso, ao efectuarmos estas análises utilizando os *Quocientes de Desenvolvimento*, encontrámos o mesmo tipo de associações, embora sensivelmente mais fracas.

No que respeita aos resultados obtidos na Vineland, encontrámos o mesmo tipo de resultados.

Tabela 46. **Correlações entre as Características das Educadoras e os Resultados da Vineland**

	<i>Idade da Responsável</i>	<i>Tempo de Experiência Profissional</i>	<i>Número de Horas Semanais de Trabalho</i>	<i>Salário Mensal</i>
<i>Comunicação</i>	-.04	-.13	-.15	.11
<i>Actividades da Vida Diária</i>	-.07	-.19*	-.11	.02
<i>Socialização</i>	-.07	-.17	-.16	.07
<i>Vineland Total</i>	-.06	-.17	-.15	.07

* $p < .05$

Em seguida, analisámos as relações existentes entre a qualidade global das salas, avaliada com recurso à ITERS, e os resultados desenvolvimentais das crianças. No que respeita aos resultados obtidos na Griffiths, expressos em termos de *Idades Desenvolvimentais*, encontrámos associações positivas, embora fracas, com a qualidade global das salas (r variando entre .20 e .27). O mesmo tipo de resultados foram encontrados quando utilizámos os *Quocientes de Desenvolvimento* (r variando entre .03 e .22). No que respeita à Vineland, encontrámos o mesmo tipo de resultados, isto é, associações positivas embora fracas com a qualidade global das salas (r variando entre .22 e .26).

4. Efeitos da Qualidade dos Contextos de Socialização no Desenvolvimento das Crianças

No sentido de estudarmos os efeitos que a qualidade dos contextos de socialização, família e creche, têm no desenvolvimento das crianças neles integradas, nomeadamente a nível da comunicação, da socialização e a nível cognitivo, realizámos análises de regressão em que relacionámos a qualidade dos contextos de prestação de cuidados com os resultados desenvolvimentais das crianças. Estas análises incluíram os resultados globais da HOME e da ITERS, como variáveis independentes, e os resultados obtidos pelas crianças nas Escalas Griffiths e Vineland, como variáveis dependentes. Uma vez que o nosso interesse se

focava no desenvolvimento a nível cognitivo, da comunicação e da socialização, utilizámos os resultados obtidos nas sub-escalas *Audição e Fala*, *Pessoal-Social* e *Realização* da Griffiths, expressos em termos de *Quocientes de Desenvolvimento* e os resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Socialização* da Vineland. A utilização dos quocientes de desenvolvimento e não das idades desenvolvimentais, prende-se com o facto de, desta forma, podermos controlar a idade cronológica das crianças. Os resultados são apresentados nas Tabelas 47 e 48.

Tabela 47. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Griffiths**

	<i>Audição e Fala</i>			<i>Pessoal-Social</i>			<i>Realização</i>			<i>Quociente Global</i>		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	99.65	1.44		102.4	1.59		109.8	1.76		103.56	1.02	
ITERS	3.01	2.84	.08	2.05	3.98	.06	5.52	3.45	.16	3.12	2.13	.13
HOME	.72***	.16	.36	.43**	.14	.25	.46*	.20	.24	.47***	.10	.36

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como podemos observar, uma qualidade mais elevada a nível do ambiente familiar encontra-se associada, de forma estatisticamente significativa, a resultados mais elevados na Griffiths, embora a magnitude do efeito seja pequena nas sub-escalas *Pessoal-Social* e *Realização*. A magnitude do efeito é calculada com base no coeficiente de regressão e nos desvios-padrão da variável independente e da variável dependente e possui um significado prático que pode ser interpretado de forma semelhante ao *d* de Cohen, isto é, .10 pode ser interpretado como um efeito pequeno, .30 um efeito moderado e .50 um efeito importante (Burchinal, 2003; NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, 2003). Assim, esta análise indica que, em média, uma diferença de uma unidade na HOME se encontra relacionada com diferenças de cerca de .7 pontos na sub-escala de *Audição e Fala*, .4 na *Pessoal-Social* e cerca de .5 na sub-escala de *Realização* e no *Quociente Global*. Por outro lado, um aumento na qualidade das salas não parece encontrar-se associado, de forma estatisticamente significativa, a resultados mais elevados na

Griffiths e o cálculo do *d* indica a existência de um efeito praticamente inexistente nas sub-escalas *Audição e Fala* e *Pessoal-Social*.

Tabela 48. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Vineland**

	Comunicação			Socialização			Vineland Total		
	B	SE	d	E	SE	d	B	SE	d
Intercept	45.16	2.04		41.17	.60		121.27	4.45	
ITERS	8.43	4.24	.25	2.38	1.50	.21	17.90	9.45	.25
HOME	.36**	.10	.19	.13**	.04	.21	.63**	.20	.16

***p* < .01

Como podemos constatar, também no que diz respeito aos domínios de comportamento adaptativo se verifica que um aumento na qualidade do ambiente familiar se encontra associado, de forma estatisticamente significativa, a um aumento nos resultados obtidos na Vineland, apesar da magnitude dos efeitos ser pequena. Com efeito, em média, uma diferença de uma unidade na HOME encontra-se relacionada com diferenças de cerca de .4 pontos no *Domínio de Comunicação*, .1 no *Domínio de Socialização* e .6 no resultado global da Vineland. No que respeita à qualidade das salas, um aumento a este nível não parece encontrar-se associado, de forma estatisticamente significativa, a um aumento nos resultados obtidos nesta escala e a magnitude do efeito é pequena.

Assim, de acordo com estas análises, os resultados desenvolvimentais das crianças por nós estudadas parecem variar em função da qualidade do ambiente familiar e não em função da qualidade das salas de creche que frequentavam. Com efeito, um ambiente familiar de qualidade mais elevada aparece associado a melhores resultados desenvolvimentais das crianças.

5. Papel Mediador das Características das Crianças na Relação entre a Qualidade dos Contextos de Socialização e os Resultados Desenvolvimentais

Como já foi referido, das características das crianças estudadas, isto é, o género e o temperamento, apenas o último se encontrava associado aos resultados desenvolvimentais das crianças, expressos através dos resultados obtidos nas escalas Griffiths e Vineland. Com efeito, verificámos que estes resultados não variavam em função do género das crianças. Assim, a nossa atenção incidiu sobre as dimensões de temperamento estudadas.

Utilizando as orientações de Baron e Kenny (1986), examinámos se as características de temperamento das crianças mediavam as relações entre a qualidade do ambiente familiar e de creche (as nossas variáveis independentes) e os resultados desenvolvimentais das crianças (as nossas variáveis dependentes). Essas orientações incluem quatro passos: (1) demonstrar que a variável independente se encontra associada de forma significativa com a variável dependente; (2) demonstrar que a variável independente está associada de forma significativa com o hipotético mediador; (3) demonstrar que o suposto mediador se encontra associado de forma significativa com a variável dependente; e (4) demonstrar que a associação entre a variável independente e a variável dependente observada no passo 1 se deve, pelo menos em parte, a efeitos indirectos do mediador.

Com base nos dados que obtivemos, seguimos estes quatro passos verificando se: (1) a qualidade dos contextos de socialização, família e creche se encontra associada, de forma significativa, com as competências de comunicação, cognição e de socialização; (2) a qualidade do ambiente familiar e de creche prognostica as características de temperamento das crianças; (3) as características de temperamento prognosticam os resultados das crianças a nível da comunicação, cognição e de socialização; (4) as relações referidas no primeiro passo diminuem quando as relações especificadas nos segundo e terceiro passos são controladas.

(1) As nossas variáveis independentes predizem, de forma estatisticamente significativa, as nossas variáveis dependentes?

No sentido de verificar esta primeira condição na exploração do papel mediador das características das crianças na relação entre a qualidade dos contextos de socialização e os resultados desenvolvimentais dessas mesmas crianças, conduzimos análises utilizando o Modelo Linear Hierárquico. Nestas análises, utilizámos os resultados globais obtidos através da aplicação da HOME e da ITERS e os resultados obtidos pelas crianças nas sub-escalas *Audição e Fala*, *Pessoal-Social* e *Realização* da escala Griffiths, assim como nos domínios de *Comunicação* e *Socialização* da Vineland. Os resultados são apresentados nas Tabelas 49 e 50.

Tabela 49. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Griffiths**

<i>Audição e Fala</i>			<i>Pessoal-Social</i>			<i>Realização</i>			<i>Quociente Global</i>		
B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	99.65***	1.68	102.4	1.75		109.8***	1.93		103.56***	1.21	
ITERS	3.96	3.15 .11	2.62	4.15 .08		6.13	3.41 .18		3.75	2.28 .16	
Intercept	99.65***	1.45	102.4	1.60		109.8***	1.81		103.56***	1.04	
HOME	.72***	.16 .41	.43**	.14 .25		.46*	.19 .24		.48***	.10 .37	

p* < .05; *p* < .01; ****p* < .001

Como se pode verificar, uma das nossas variáveis independentes, a qualidade do ambiente familiar, prediz os resultados obtidos pelas crianças na escala Griffiths e a magnitude dos efeitos varia entre pequena e moderada. Mais especificamente, uma qualidade mais elevada a nível do ambiente familiar encontra-se associada a melhores resultados obtidos pelas crianças nas sub-escalas avaliadas, assim como a nível do *Quociente Global*. Pelo contrário, a qualidade das salas de creche não prediz, de forma estatisticamente significativa, os resultados obtidos pelas crianças nesta escala e a magnitude dos efeitos é pequena. Assim, uma vez que a primeira condição não é satisfeita, a hipótese de que as características da criança podem desempenhar um papel mediador na relação entre

a qualidade das salas de creche e os resultados desenvolvimentais é, desde já, descartada.

Tabela 50. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na Vineland**

Comunicação				Socialização			Vineland Total		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	45.16***	2.11		41.17***	.64		121.27	4.58	
ITERS	8.90*	4.22	.27	2.55	1.50	.23	18.75	9.40	.26
Intercept	45.16***	2.14		41.17***	.63		121.3	4.65	
HOME	.36**	.10	.19	.13**	.04	.21	.63**	.19	.16

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se pode constatar, também no que respeita aos resultados obtidos pelas crianças na Vineland, encontrámos o mesmo tipo de resultados. Assim, a qualidade do ambiente familiar prediz, de forma estatisticamente significativa, os resultados das crianças, apesar da magnitude dos efeitos ser pequena. No que respeita à qualidade das salas de creche, verificámos que prediz, de forma estatisticamente significativa, os resultados das crianças a nível da *Comunicação*, apesar da magnitude do efeito ser pequena. No que respeita aos restantes domínios, os resultados na ITERS não predizem, de forma estatisticamente significativa, os resultados obtidos pelas crianças e a magnitude dos efeitos é pequena. Assim, também nestes casos a hipótese de mediação não poderá ser comprovada, uma vez que esta primeira condição não é satisfeita.

(2) As nossas variáveis independentes predizem, de forma significativa, as nossas hipotéticas variáveis mediadoras?

No sentido de verificar esta segunda condição, conduzimos análises lineares hierárquicas. Nestas análises, utilizámos os resultados globais obtidos através da aplicação da HOME e da ITERS, as nossas variáveis independentes, e os resultados

obtidos pelas crianças nas diferentes dimensões da EPC, as nossas variáveis mediadoras. Os resultados são apresentados na Tabela 51.

Tabela 51. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade dos Contextos com os Resultados Obtidos na CPS**

	<i>Expressividade Verbal e Emocional</i>			<i>Atenção</i>			<i>Adaptabilidade</i>		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	3.80***	.114		3.54***	.12		4.40***	.106	
ITERS	.60*	.27	.25	.77	.42	.30	.31	.29	.16
Intercept	3.80***	.124		3.54***	.14		4.40***	.11	
HOME	.023**	.008	.17	.034**	.013	.24	.016*	.007	.15

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se pode verificar, os resultados na HOME encontram-se associados, de forma estatisticamente significativa, aos resultados obtidos pelas crianças nas três dimensões de temperamento apresentadas, apesar da magnitude dos efeitos ser pequena. No que respeita aos resultados da ITERS, predizem, apenas, de forma estatisticamente significativa, os resultados na dimensão *Expressividade Verbal e Emocional*, apesar da magnitude do efeito ser pequena. Por outro lado, nem os resultados da HOME, nem os da ITERS parecem predizer, de forma estatisticamente significativa, os resultados obtidos pelas crianças nas dimensões *Controlo Socio-Emocional* e *Empenhamento/Evitamento* e a magnitude dos efeitos é praticamente inexistente (d variando entre .003 e .03). Assim, estas duas dimensões não podem desempenhar um papel mediador na relação entre a qualidade dos contextos de socialização e os resultados desenvolvimentais das crianças pelo que serão excluídas das análises subsequentes.

(3) As nossas hipotéticas variáveis mediadoras prognosticam as nossas variáveis dependentes?

No sentido de verificar esta terceira condição na exploração da mediação, procedemos a análises de regressão, através das quais testámos as associações

entre as dimensões de temperamento, *Expressividade Verbal e Emocional*, *Atenção* e *Adaptabilidade* e os resultados obtidos pelas crianças na Griffiths e na Vineland. Os resultados são apresentados nas Tabelas 52 e 53.

Tabela 52. **Análise Linear Hierárquica Relacionando as Dimensões de Temperamento com os Resultados Obtidos na Griffiths**

<i>Audição e Fala</i>				<i>Pessoal-Social</i>			<i>Realização</i>			<i>Quociente Global</i>		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	99.65***	1.69		102.35***	1.71		109.8***	1.99		103.14***	1.19	
Ex.V. E.	5.30**	1.54	.40	1.83	.99	.14	-.23	1.29	-.02	1.62	1.02	.17
Intercept	99.65***	1.84		102.35***	1.76		109.8***	1.96		103.56***	1.26	
Atenção	5.23**	1.46	.43	.58	1.10	.05	1.68	.98	.12	2.33**	.82	.24
Intercept	99.65***	1.74		102.35***	1.73		109.8***	2.00		103.56***	1.25	
Adaptab.	5.27**	1.95	.32	1.95	1.57	.12	.98	1.96	.05	2.07	1.38	.17

p* < .05; *p* < .01; ****p* < .001

Como podemos constatar, as três dimensões de temperamento encontram-se associadas, de forma estatisticamente significativa, aos resultados obtidos pelas crianças na sub-escala *Audição e Fala* e a magnitude dos efeitos é moderada. No que respeita aos resultados obtidos, quer na sub-escala *Pessoal-Social*, quer na de *Realização*, não parecem encontrar-se associados, de forma estatisticamente significativa, a qualquer dimensão de temperamento. No que respeita ao *Quociente Global de Desenvolvimento* encontra-se associado, de forma estatisticamente significativa, apenas com a dimensão *Atenção*, apesar da magnitude do efeito ser pequena.

Tabela 53. **Análise Linear Hierárquica Relacionando as Dimensões de Temperamento com os Resultados Obtidos na Vineland**

	Comunicação			Socialização			Vineland Total		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	45.16***	1.97		41.17***	.62		121.27***	4.33	
Ex. V. E.	5.32***	.76	.38	1.18**	.34	.25	10.42***	1.58	.35
Intercept	45.16***	2.19		41.17***	.67		121.28***	4.73	
Atenção	3.86***	.67	.30	.65*	.29	.15	7.54***	1.45	.27
Intercept	45.16***	2.18		41.17***	.67		121.27***	4.74	
Adaptab.	5.64***	1.07	.32	1.32*	.54	.22	12.38***	2.28	.33

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Com podemos verificar, as dimensões de temperamento testadas encontram-se associadas, de forma estatisticamente significativa, aos resultados obtidos pelas crianças na escala Vineland e a magnitude dos efeitos varia entre pequena e moderada.

(4) Verificar a mediação

Finalmente, procedemos às análises finais no sentido de comprovar o papel mediador desempenhado pelas características de temperamento das crianças na relação entre a qualidade dos contextos e os resultados desenvolvimentais das crianças. Esperávamos que a relação entre a qualidade dos contextos de socialização, família e creche, e os resultados desenvolvimentais das crianças diminuísse, de forma significativa, quando as características de temperamento eram controladas.

Das análises realizadas resultou a eliminação de algumas variáveis, uma vez que não se cumpriam as condições estabelecidas nos passos anteriores. Assim, nestas derradeiras análises, procurámos testar o papel mediador das três dimensões de temperamento, *Expressividade Verbal e Emocional*, *Atenção* e *Adaptabilidade* na relação entre a qualidade do ambiente familiar (HOME) e os resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Socialização* da Vineland, assim como na sub-

escala *Audição e Fala* da Griffiths. Foi, ainda, testado o papel mediador daquelas dimensões de temperamento na relação entre a qualidade das salas de creche (ITERS) e os resultados obtidos pelas crianças no domínio de *Comunicação* da Vineland. Os resultados são apresentados nas Tabelas 54 e 55.

Tabela 54. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade do Ambiente Familiar com os Resultados Obtidos na Vineland controlando as Dimensões de Temperamento**

Comunicação				Socialização			Vineland Total		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	45.17***	1.93		41.17***	.59		121.27***	4.26	
HOME	.23*	.10	.12	.62***	.14	.35	.37*	.18	.09
Ex. V. E.	4.98***	.77	.36	4.39**	1.44	.33	9.85***	1.65	.33
Intercept	45.17***	1.93		41.17***	.63		121.28***	4.64	
HOME	.22*	.10	.12	.11*	.05	.18	.35	.20	.08
Atenção	3.38***	.73	.26	43	.30	.10	6.77***	1.66	.24
Intercept	45.16***	2.10		41.17***	.63		121.27***	4.62	
HOME	.26*	.10	.14	.11*	.05	.18	.39*	.20	.10
Adaptab.	5.01***	1.13	.28	1.11*	.54	.18	11.40***	2.47	.30

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se pode constatar, quando controlámos as dimensões de temperamento, a relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais das crianças a nível da comunicação e da socialização diminui de forma significativa, notando-se, também, uma diminuição a nível da magnitude dos efeitos (ver Tabela 50 para comparação de valores). Assim, as dimensões de temperamento estudadas parecem desempenhar um papel mediador na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças na Vineland, nomeadamente a nível da *Comunicação* e da *Socialização*. A relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados globais obtidos na Vineland,

parece, também, ser mediada pelas características de temperamento das crianças. É de notar que este resultado global engloba, não apenas os resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Socialização*, mas também os resultados obtidos no domínio de *Actividades de Vida Diária*.

No entanto, de acordo com Baron e Kenny (1986) uma vez que se assume que a variável independente influencia a variável mediadora, estas duas variáveis deverão estar correlacionadas. Esta correlação resulta em multicolinearidade quando os efeitos das variáveis independente e mediadora na variável dependente são estimados. Este facto poderá reduzir o poder do teste de mediação. Será, então, necessário examinar não apenas a significância dos coeficientes, mas, também, o seu valor absoluto. Sobel (Sobel, 1982, *in* Baron & Kenny, 1986) desenvolveu um teste de significância relativo ao efeito indirecto da variável independente na variável dependente através do mediador. Este teste é calculado com base nos coeficientes de regressão e nos erros standardizados obtidos nas equações realizadas nos passos dois e três, no sentido de avaliar as relações entre as variáveis independente e mediadora e entre as variáveis mediadora e dependente (Preacher & Leonardelli, 2004).

Assim, no que respeita aos nossos resultados, através do cálculo do teste de Sobel, verificámos que o efeito mediador das dimensões *Expressividade Verbal e Emocional* e *Atenção* na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças no domínio de *Comunicação* da Vineland é significativo ($z = 2.17$, $p = .03$ e $z = 2.23$, $p = .026$, respectivamente). Por outro lado, verificámos que a mediação da dimensão *Adaptabilidade* não é significativa ($z = 1.50$, $p = .13$). Já no que diz respeito à relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados obtidos pelas crianças no domínio de *Socialização* da Vineland, verificámos que apenas a mediação da dimensão *Expressividade Verbal e Emocional* é significativa ($z = 1.18$, $p = .03$); a mediação das duas outras dimensões de temperamento, *Atenção* e *Adaptabilidade*, não é significativa ($z = 1.70$, $p = .09$; $z = 1.67$, $p = .09$, respectivamente). Relativamente ao efeito mediador das características de temperamento na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados globais obtidos pelas crianças na Vineland, verificámos que era significativo para todas as dimensões de temperamento consideradas,

Expressividade Verbal e Emocional, Atenção e Adaptabilidade ($z = 2.64, p = .008; z = 2.34, p = .02; z = 2.24, p = .02$, respectivamente).

Tabela 55. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade do Ambiente Familiar com os Resultados Obtidos na Griffiths controlando as Dimensões de Temperamento**

<i>Audição e Fala</i>				<i>Quociente Global</i>		
	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	99.65***	1.44				
HOME	.62***	.14	.35			
Ex. V. E.	4.39**	1.44	.33			
Intercept	99.65***	1.56		103.56***	1.06	
HOME	.58***	3.96	.33	.42***	.09	.32
Atenção	3.92**	1.36	.32	1.51*	.69	.17
Intercept	99.65***	1.43				
HOME	.69***	.16	.39			
Adaptab.	4.30**	1.78	.25			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Também no que diz respeito aos resultados obtidos pelas crianças na Griffiths, nomeadamente na sub-escala *Audição e fala*, verifica-se que a sua relação com a qualidade do ambiente familiar diminui, de forma significativa, quando se controlam as características de temperamento (ver Tabela 49 para comparação de valores). Esta diminuição é visível não apenas nos níveis de significância, como também na magnitude dos efeitos. Assim, estas características parecem desempenhar um papel mediador naquela relação. O cálculo do teste de Sobel permite-nos, também neste caso, apreciar a significância desta mediação. Assim, a mediação das dimensões *Expressividade Verbal e Emocional* e *Atenção* no que respeita à relação entre os resultados da HOME e os obtidos pelas crianças na sub-escala *Audição e Fala* revelou-se significativa ($z = 2.14, p = .03; z = 2.11, p = .03$,

respectivamente). Por outro lado, o cálculo do mesmo teste indica-nos que a mediação da dimensão *Adaptabilidade* não é significativa ($z = 1.82, p = .069$).

No que respeita ao *Quociente Global de Desenvolvimento*, calculado com base nos resultados obtidos pelas crianças em todas as sub-escalas da Griffiths, verificámos que a sua relação com a qualidade do ambiente familiar diminui significativamente quando controlámos a dimensão de temperamento *Atenção*. No entanto, através do cálculo do teste de Sobel, verificámos que esta mediação não é significativa ($z = 1.92, p = .055$).

Finalmente, testámos a mediação das características de temperamento na relação entre a qualidade das salas de creche e os resultados desenvolvimentais das crianças. Dado os resultados obtidos anteriormente, nesta análise limitámo-nos a testar o papel mediador desempenhado pela dimensão de temperamento *Expressividade Verbal e Emocional* na relação entre a qualidade das salas, avaliada com recurso à ITERS, e os resultados obtidos pelas crianças no domínio de *Comunicação* da Vineland. Com efeito, esta relação diminui significativamente, tanto a nível da significância, como da magnitude do efeito, quando controlámos aquela dimensão do temperamento ($B = 5.76; SE = 4.09; p = .170; d = .17$). O cálculo do teste de Sobel permitiu-nos apreciar a significância desta mediação. Com efeito, verificámos que esta mediação é significativa ($z = 2.14, p = .03$).

Em resumo, algumas características do temperamento da criança, nomeadamente a *Expressividade Verbal e Emocional*, a *Atenção* e a *Adaptabilidade*, desempenham um papel mediador na relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados a nível da comunicação e da socialização. Assim, a qualidade do ambiente familiar encontra-se associada aos resultados desenvolvimentais das crianças, tanto de forma directa, como indirecta, através das características de temperamento consideradas. Por outro lado, a qualidade do ambiente familiar encontra-se associada, de forma directa, aos resultados desenvolvimentais das crianças a nível cognitivo, não tendo sido possível verificar uma associação indirecta através das características de temperamento consideradas.

No que respeita à qualidade das salas de creche, verificámos, através das diferentes análises realizadas, que, de uma forma geral, não se encontra associada aos resultados desenvolvimentais das crianças. No entanto, encontrámos uma

associação significativa entre a qualidade das salas e o desenvolvimento das crianças a nível da comunicação, sendo esta associação, tanto directa, como indirecta, através de uma das características de temperamento consideradas.

CAPÍTULO VIII
RESULTADOS:
EFEITOS DA QUALIDADE DOS CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS
CONSIDERADAS *EM RISCO*

No sentido de respondermos à nossa última questão de investigação, procedemos à selecção de um grupo de crianças que, em virtude de serem provenientes de famílias menos estimulantes ou em desvantagem, encontravam-se numa situação de maior vulnerabilidade desenvolvimental. Assim, utilizámos como critérios de selecção, aspectos relacionados com a qualidade do ambiente familiar e com as características socio-demográficas das famílias, nomeadamente o nível educacional das mães e o rendimento familiar.

No que respeita à qualidade do ambiente familiar utilizámos como medida os resultados obtidos no *Questionário de Rastreio do Ambiente Familiar*. Como já foi referido, os resultados obtidos através da aplicação deste instrumento permitem-nos despistar ambientes familiares considerados *suspeitos*. Um resultado total igual ou inferior a 32 indicar-nos-ia um ambiente familiar cujas características poderiam colocar as crianças nele integradas em risco desenvolvimental por ter poucos materiais escritos ou brinquedos disponíveis para as crianças e por os adultos, presentes nesse ambiente, providenciarem às crianças poucas actividades estimulantes.

No que respeita às 120 famílias que integraram a nossa amostra, verificámos que o valor total obtido no QRAF variava entre 13 e 43, com uma média situada nos 31.93 e um desvio padrão de 6.52. Ao utilizarmos o valor de corte encontrado (≤ 32 e ≥ 33) no sentido de se considerar um resultado *suspeito* ou *não suspeito*, verificámos que 64 (53%) das famílias por nós estudadas apresentavam um valor total no QRAF igual ou inferior a 32 e que 56 (47%) apresentavam um valor total igual ou superior a 33. Desta forma, a nossa atenção incidiu sobre as 64 famílias que obtiveram um resultado *suspeito*. Com efeito, ao compararmos, em termos dos seus resultados desenvolvimentais, as crianças oriundas destas famílias com aquelas que se encontravam integradas em ambientes familiares considerados *não suspeitos*,

obtivemos os resultados constantes das Tabelas 56, 57 e 58. Para o efeito utilizámos os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland.

Tabela 56. Idades Desenvolvimentais das Crianças de acordo com o Ambiente Familiar

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Locomotora</i>						
Ambiente suspeito	64	13 - 46	25.88	7.7	$t(118) = -2.513$ $p = .013$	$d = .46$
Ambiente não suspeito	56	14 - 50	29.59	8.46		
<i>Pessoal Social</i>						
Ambiente suspeito	64	13 - 44	24.9	8.2	$t(118) = -2.907$ $p = .004$	$d = .53$
Ambiente não suspeito	56	14.5 - 50	29.6	9.3		
<i>Audição e Fala</i>						
Ambiente suspeito	64	10.5 - 48	23.98	7.56	$t(118) = -3.061$ $p = .003$	$d = .56$
Ambiente não suspeito	56	14.5 - 50	28.78	9.59		
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>						
Ambiente suspeito	64	10.5 - 46	25.13	7.90	$t(118) = -2.834$ $p = .005$	$d = .52$
Ambiente não suspeito	56	15.5 - 50	29.45	8.77		
<i>Realização</i>						
Ambiente suspeito	64	13.5 - 46	26.77	8.81	$t(118) = 2.857$ $p = .005$	$d = .52$
Ambiente não suspeito	56	15.5 - 48	31.43	9.04		
<i>Raciocínio Prático</i>						
Ambiente suspeito	35	20.3 - 44	29.42	6.09	$t(74) = -1.471$ $p = .146$	$d = .34$
Ambiente não suspeito	41	22.6 - 46	31.62	6.83		
<i>Idade Global Desenvolvimento</i>						
Ambiente suspeito	64	13.5 - 43	25.33	7.60	$t(118) = -2.888$ $p = .005$	$d = .53$
Ambiente não suspeito	56	14.8 - 47.7	29.55	8.42		

Como podemos constatar, no que respeita às Idades Desenvolvimentais, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as sub-escalas, com excepção da sub-escala *Raciocínio Prático* e a magnitude do efeito, determinada com base no cálculo do *d* de Cohen, varia entre pequena e moderada.

Tabela 57. Quocientes de Desenvolvimento das Crianças de acordo com o Ambiente Familiar

	N	Amplitude	M	DP	Teste t	d
<i>Locomotora</i>						
Ambiente suspeito	64	87.5 - 127.8	102.92	9.06	$t(118) = -2.545$ $p = .012$	$d = .46$
Ambiente não suspeito	56	79.6 - 127.8	107.63	11.21		
<i>Pessoal Social</i>						
Ambiente suspeito	64	74.2 - 125.7	98.3	10.3	$t(118) = -3.724$ $p = .000$	$d = .68$
Ambiente não suspeito	56	64.7 - 141.2	107.00	15.1		
<i>Audição e Fala</i>						
Ambiente suspeito	64	63.2 - 126.6	95.6	12.7	$t(118) = -3.291$ $p = .001$	$d = .60$
Ambiente não suspeito	56	70.6 - 145.5	104.3	16.2		
<i>Coordenação Óculo-Manual</i>						
Ambiente suspeito	64	70 - 128	99.6	11.24	$t(118) = -3.374$ $p = .001$	$d = .62$
Ambiente não suspeito	56	78 - 147	107.3	13.7		
<i>Realização</i>						
Ambiente suspeito	64	71 - 142	106.03	14.94	$t(118) = -3.146$ $p = .002$	$d = .58$
Ambiente não suspeito	56	88.9 - 141	114.18	13.24		
<i>Raciocínio Prático</i>						
Ambiente suspeito	35	71.9 - 127	97.3	11.3	$t(74) = -2.570$ $p = .012$	$d = .60$
Ambiente não suspeito	41	69 - 129	104.9	14.2		
<i>Quociente Global Desenvolvimento</i>						
Ambiente suspeito	64	79.5 - 119	100.1	8.2	$t(118) = -4.406$ $p = .000$	$d = .81$
Ambiente não suspeito	56	84.8 - 132	107.5	10.21		

Como podemos constatar, também no que respeita aos Quocientes de Desenvolvimento, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as sub-escalas e a magnitude do efeito, determinada com base no cálculo do *d* de Cohen, varia entre moderada e importante.

Tabela 58. Resultados obtidos na Vineland de acordo com o Ambiente Familiar

	N	Amplitude	M	DP	Teste <i>t</i>	<i>d</i>
<i>Domínio de Comunicação</i>						
Ambiente suspeito	64	19 - 73	41.73	13.57	<i>t</i> (118) = -2.945 <i>p</i> = .004	<i>d</i> = .54
Ambiente não suspeito	56	25 - 82	49.07	13.67		
<i>Domínio de Competências da Vida Diária</i>						
Ambiente suspeito	64	9 - 64	32.52	13.22	<i>t</i> (118) = -2.254 <i>p</i> = .026	<i>d</i> = .41
Ambiente não suspeito	56	13 - 63	37.73	11.96		
<i>Domínio de Socialização</i>						
Ambiente suspeito	64	28 - 49	40.03	4.67	<i>t</i> (118) = -2.876 <i>p</i> = .005	<i>d</i> = .53
Ambiente não suspeito	56	31 - 53	42.46	4.57		
<i>Vineland Total</i>						
Ambiente suspeito	64	56 - 186	114.28	29.80	<i>t</i> (118) = -2.812 <i>p</i> = .006	<i>d</i> = .52
Ambiente não suspeito	56	75 - 178	129.27	28.34		

Como podemos constatar, também no que respeita aos resultados obtidos pelas crianças na Vineland, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as sub-escalas e a magnitude do efeito, determinada com base no cálculo do *d* de Cohen, varia entre pequena e moderada. Desta forma, podemos constatar, também, que, de facto, o QRAF discrimina com eficácia diferentes níveis de qualidade do ambiente familiar

No que respeita à selecção do grupo de crianças a estudar, utilizámos, também, como critério o nível educacional das mães definido através do número de anos completos de escolaridade. Considerámos aquelas famílias cujas mães possuíam um nível educacional inferior a 12 anos completos de escolaridade. Assim, verificámos que, das 64 famílias consideradas, em 42 as mães possuíam menos de 12 anos completos de escolaridade.

Por fim, utilizámos como critério de selecção o rendimento económico da família definido através do *Rendimento Equivalente* (Instituto Nacional de Estatística, 2004). O rendimento equivalente obtém-se dividindo o rendimento total de cada agregado familiar pela sua dimensão em termos de *Adultos Equivalentes*, utilizando a *Escala de Equivalência Modificada da OCDE*. Esta escala atribui um peso de 1 ao primeiro adulto de um agregado, .5 aos restantes adultos e .3 a cada criança.

Tendo em conta o número mínimo de casos necessários para efectuarmos as análises que nos permitissem responder à questão formulada (Cohen, 1992), seleccionámos, de entre as 42 com resultados no QRAF iguais ou inferiores a 32 e nas quais as mães possuíam menos de 12 anos completos de escolaridade, as 30 famílias que apresentavam um rendimento equivalente mais baixo. É de notar que, destas 30 famílias, 50% possuíam rendimentos que as colocavam em risco de pobreza, isto é, em que o rendimento por indivíduo era inferior a cerca de 300 Euros por mês. Este valor foi definido com base na medida convencionada para os países da União Europeia, definida como a proporção da população que tem rendimentos inferiores a 60% da mediana da distribuição do rendimento monetário líquido equivalente, em cada país. Em Portugal, em 2001, cerca de 20% da população encontrava-se numa situação de risco de pobreza, taxa esta superior à média da União Europeia que se situava nos 15% (Painel Europeu de Agregado Domésticos Privados, 2001, *in* I.N.E., 2004). Estas 30 famílias correspondem a 25% do total de participantes no estudo ($n = 120$) e as 15 que se encontravam em risco de pobreza a cerca de 13%.

Tendo em conta os critérios utilizados para a sua selecção, estas 30 famílias caracterizavam-se por terem obtido no QRAF resultados compreendidos entre 13 e 32 ($M = 25.2$; $DP = 4.48$), por as mães possuírem um nível educacional compreendido entre zero e 11 anos de escolaridade ($M = 6$; $DP = 2.5$) e por auferirem de um rendimento equivalente mensal compreendido entre 140 e 439 Euros ($M = 284$; $DP = 94.8$).

1. Caracterização dos Participantes da Segunda Fase do Estudo

Na caracterização dos participantes que integraram esta fase do estudo, ter-se-á em consideração, quer os contextos em que este estudo decorreu, isto é, as creches e as famílias, quer as crianças que nele participaram. Assim, esta caracterização iniciar-se-á pela descrição das crianças e, posteriormente, proceder-se-á à descrição dos contextos familiares e dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados.

1.1. As Crianças da Segunda Fase do Estudo

Ao descrever as crianças que integraram este grupo, teve-se em consideração algumas das suas características, tais como o género, a idade e características desenvolvimentais. As 30 crianças que integravam este grupo possuíam idades compreendidas entre os 14 e os 36 meses ($M = 24.7$; $DP = 6.37$) sendo 16 raparigas (53%) e 14 rapazes (47%). No que respeita às características desenvolvimentais das crianças, teve-se em consideração os resultados obtidos através da aplicação das *Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths* e das *Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland*.

1.1.1. Resultados obtidos na Escala de Ruth Griffiths

Na apresentação dos resultados obtidos pelas crianças nas Escalas de Ruth Griffiths, teve-se em consideração, em primeiro lugar, as idades desenvolvimentais das crianças nas diferentes sub-escalas e, posteriormente, os quocientes de desenvolvimento obtidos a partir das mesmas sub-escalas. Assim, na Tabela 59 são apresentadas as idades desenvolvimentais das crianças envolvidas no estudo.

Tabela 59. **Idades Desenvolvimentais das Crianças da Segunda Fase do Estudo**

Escalas	N	Amplitude	M	DP
Locomotora	30	13.00 - 46.00	25.23	7.34
Pessoal-social	30	13.00 - 44.00	24.15	7.66
Audição e fala	30	10.50 - 44.00	22.95	6.99
Coordenação óculo-manual	30	10.50 - 44.00	25.00	7.89
Realização	30	13.50 - 44.00	25.53	8.40
Raciocínio prático	16	20.30 - 40.00	28.30	5.94
Idade Global de Desenvolvimento	30	13.50 - 40.00	26.68	7.22

No que respeita aos Quocientes de Desenvolvimento, os resultados são apresentados na Tabela 60.

Tabela 60. **Quocientes de Desenvolvimento das Crianças da Segunda Fase do Estudo**

Escalas	N	Amplitude	M	DP
Locomotora	30	89.66 - 127.78	101.78	8.62
Pessoal-social	30	74.19 - 125.71	96.75	11.09
Audição e fala	30	64.00 - 125.71	92.95	13.52
Coordenação óculo-manual	30	70.00 - 122.22	100.18	10.54
Realização	30	70.97 - 129.41	102.64	14.55
Raciocínio prático	16	71.94 - 119.20	95.94	12.30
Quociente Global de Desenvolvimento	30	79.45 - 115.23	98.41	8.06

1.1.2. Resultados obtidos na Escala de Vineland

No que respeita às *Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland*, teve-se em conta as dimensões de *Comunicação*, *Socialização* e *Actividades de Vida Diária*. Os resultados são apresentados na Tabela 61.

Tabela 61. **Resultados obtidos na Vineland das Crianças da Segunda Fase do Estudo**

Dimensões	N	Amplitude	M	DP
Comunicação	30	22 - 62	40.97	11.40
Actividades da Vida Diária	30	10 - 53	32.27	11.26
Socialização	30	35 - 49	39.17	3.73
Vineland total	30	73 - 153	112.40	23.93

1.2. As Famílias da Segunda Fase do estudo

Ao descrever as famílias que integraram este grupo, teve-se em consideração, em primeiro lugar, os aspectos socio-demográficos que as caracterizavam e, num segundo momento, alguns aspectos relacionados com a qualidade do ambiente familiar, avaliada através da HOME.

1.2.1. Características Socio-Demográficas das Famílias

No que respeita às características socio-demográficas das famílias, teve-se em consideração aspectos, tais como a composição do agregado familiar, o estatuto socio-profissional dos pais das crianças e a situação económica das famílias.

Ao analisar-se a composição do agregado familiar das 30 crianças envolvidas nesta fase do estudo, teve-se em consideração o número de pessoas que o compunham. Assim, verificou-se que, em geral, o número de pessoas que compunha o agregado familiar variava entre 2 e 7 ($M = 3.8$).

No que respeita ao estatuto socio-profissional da mãe e do pai das crianças envolvidas nesta segunda fase do estudo, recolheram-se informações relativas à idade, ao estado civil, ao nível educacional e à situação profissional da mãe e do pai.

As Mães

No que respeita à idade das mães das crianças envolvidas nesta fase do estudo, verificou-se que variava entre 19 e 39 anos ($M = 26.7$; $DP = 5.6$). Relativamente ao estado civil das mães das 30 crianças estudadas, encontraram-se as seguintes situações, tal como se encontram descritas na Tabela 62.

Tabela 62. Estado Civil da Mãe

Estado civil da mãe	N	Frequência
Casada	18	60
Solteira	7	23.3
Divorciada/Separada	3	10
Temporariamente separada	1	3.3
N válido	29	100

Relativamente ao nível educacional, as mães das crianças envolvidas no estudo apresentavam as características descritas na Tabela 63.

Tabela 63. **Nível Educacional da Mãe**

Nível educacional da mãe	N	Frequência
Sem escolaridade	1	3.3
1º Ciclo do E. Básico	13	43.3
2º Ciclo do E. Básico	14	11.7
3º Ciclo do E. Básico	8	26.7
Ensino Secundário	1	3.3
N válido	30	100

No que respeita à situação profissional das mães das crianças desta segunda fase do estudo, variava de acordo com o apresentado na Tabela 64.

Tabela 64. **Situação Profissional da Mãe**

Situação profissional da mãe	N	Frequência
Doméstica	2	6.7
Desempregada	5	16.7
Estudante	1	3.3
Reformada	1	3.3
Trabalhadora	21	70
N válido	30	100

Os Pais

No que respeita à idade dos pais das crianças envolvidas nesta fase do estudo, verificou-se que variava entre 20 e 55 anos ($M = 33$; $DP = 6.2$). Como se pode constatar, através da Tabela 65 o nível educacional dos pais situava-se, maioritariamente, ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 65. **Nível Educacional do Pai**

Nível Educacional do pai	N	Frequência
Sem escolaridade	0	00
1º Ciclo do E. Básico	7	33.3
2º Ciclo do E. Básico	10	47.6
3º Ciclo do E. Básico	3	14.3
Ensino Secundário	1	4.8
N válido	21	100

No que concerne à situação profissional dos pais, verificou-se que a grande maioria dos pais (91%) trabalhava. Apenas cerca de 10% dos pais se encontrava desempregado.

No que respeita ao rendimento económico mensal dos agregados, verificou-se que variava entre os 324 e os 1122 Euros ($M = 599$; $DP = 219.47$).

1.2.2. A Qualidade do Ambiente Familiar

Ao analisarmos os contextos primários de prestação de cuidados no que respeita à sua qualidade, avaliada com recurso à HOME, começaremos por apresentar os resultados obtidos pelas 30 famílias das crianças que integraram esta fase do estudo, quer no que respeita à pontuação global obtida na escala, quer no respeitante às pontuações nas sub-escalas já consideradas anteriormente. Assim, os resultados são apresentados na Tabela 66.

Tabela 66. Resultados Obtidos na HOME

sub-escalas da HOME	N	Amplitude	M	DP
Responsividade emocional e verbal da mãe	30	4 - 11	8.43	2.36
Fornecimento de materiais lúdicos	30	1 - 8	5.37	2.34
Envolvimento materno com a criança	30	0 - 5	2.03	1.27
Pontuação total da HOME	30	11 - 35	26.97	6.37

É de notar que os resultados totais obtidos na HOME não apresentam uma distribuição normal sendo marcadamente assimétrica ($Skewness = -.666$, $SE = .427$ e $Curtose = -.287$, $SE = .833$) o que dificulta a realização de qualquer tipo de análise paramétrica.

1.3. As Creches

As 30 crianças que integraram esta fase do estudo encontravam-se a frequentar 18 salas de actividades pertencentes a 11 das 15 creches estudadas por nós. Todas as creches encontravam-se integradas em Instituições Particulares de Solidariedade Social. As crianças encontravam-se igualmente distribuídas pelos grupos etários considerados, isto é, 9 salas dos 12 aos 24 e 9 dos 24 aos 36 meses.

Os aspectos considerados no sentido de se caracterizarem as salas estudadas, dizem respeito ao número de crianças no grupo e aos espaços utilizados por este grupo de crianças. Relativamente ao espaço, pretendia-se saber qual a área das salas utilizadas exclusivamente pelo grupo e o espaço disponível por criança.

1.3.1. Dimensão das salas

No que respeita ao número de crianças no grupo, verificou-se que variava entre 9 e 25 ($M = 16$; $DP = 5.17$). Estas crianças utilizavam, em média, uma sala cuja área variava entre 18.4 e 132 metros quadrados ($M = 48.4$; $DP = 25.8$). Assim, o espaço disponível por criança, nestas salas, variava entre .95 e 6.95 metros quadrados ($M = 3.2$; $DP = 1.6$).

Outro aspecto considerado na caracterização das salas de actividades foi a proporção entre o número de adultos e de crianças. O número de adultos na sala variava entre 2 e 5 ($M = 3$). O rácio adulto-crianças (número de crianças por adulto) variava entre 1:4 e 1:8 ($M = 1:6$).

1.3.2. Características do Adulto Responsável pela Sala

Nas características dos adultos responsáveis pelas salas das creches foram contemplados, por um lado, aspectos de natureza mais pessoal, tais como a idade e, por outro lado, aspectos relacionados com o seu trabalho, tais como a formação, a experiência profissional, o tempo de serviço, e o salário auferido.

No que respeita à idade dos adultos responsáveis pelas salas, verificou-se que tinham idades compreendidas entre 23 e 47 anos ($M = 34$; $DP = 7.8$).

Relativamente à formação das responsáveis pelas salas, foram considerados aspectos tais como: o título profissional da responsável e o grau académico obtido (nenhum, bacharelato ou licenciatura). Relativamente ao título profissional das responsáveis pelas salas das creches, verificou-se que 16 das responsáveis eram educadoras de infância (89%), enquanto que 2 eram ajudantes de acção educativa (11%). Quanto ao grau académico obtido, constatou-se que das 16 educadoras, 10 possuíam um bacharelato (63%), enquanto que 6 (38%) possuíam uma licenciatura.

No que concerne à experiência profissional das responsáveis pelas salas, foram considerados os seguintes aspectos: tempo de experiência profissional e tempo de serviço na creche em questão. No que respeita ao primeiro aspecto, constatou-se que o tempo de experiência profissional das responsáveis pelas salas variava entre zero e 25 anos ($M = 10$; $DP = 8$), enquanto que o tempo de serviço prestado na creche estudada variava entre zero e 25 ($M = 6.4$; $DP = 6.9$).

Foi, também, considerado o tempo despendido pelas responsáveis pelas salas, quer no trabalho directo com as crianças, quer na planificação desse trabalho. Relativamente ao tempo efectivo de trabalho directo com as crianças, constatou-se que variava entre 20 e 40 horas semanais ($M = 31$; $DP = 4.8$), enquanto que o tempo despendido para planificação das actividades variava entre zero e 6 horas semanais ($M = 3.6$; $DP = 1.9$).

Procurou-se, também, saber qual o salário líquido mensal auferido pelas responsáveis pelas salas das creches estudadas. Assim, verificou-se que este variava entre 409 e 823 Euros ($M = 581$; $DP = 102$).

1.3.3. A Qualidade das Salas

As salas de creche das instituições integradas nesta fase do nosso estudo revelavam uma qualidade global que segue a tendência encontrada no estudo geral. Os resultados globais obtidos na ITERS variavam entre 1.76 e 3.47 registando-se uma qualidade média de 2.51. A variabilidade dos dados obtidos é reduzida ($DP = .47$), revelando uma qualidade relativamente homogénea. Oitenta e três por cento das salas apresentavam um resultado global inferior a 3 e 17% das salas apresentavam um resultado global entre 3 e 4.

2. Relação entre a Qualidade das Creches e o Desenvolvimento das Crianças na Segunda Fase do Estudo

No sentido de analisarmos a relação existente entre a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados e os resultados desenvolvimentais das crianças que participaram nesta fase do estudo, com base no

cálculo do Coeficiente de Correlação de Pearson, examinámos as relações existentes entre a qualidade global das salas, avaliada com recurso à ITERS, e os resultados obtidos pelas crianças nas escalas de Griffiths e de Vineland.

No que respeita aos resultados obtidos na Griffiths, expressos em termos de *Idades Desenvolvimentais*, encontrámos associações positivas, de fracas a moderadas, com a qualidade global das salas (r variando entre .13 e .30). No que respeita a estes resultados expressos em *Quocientes de Desenvolvimento* encontrámos associações negativas, embora fracas, com algumas sub-escalas (r variando entre -.09 e -.28), nomeadamente com as sub-escalas *Audição e Fala*, *Pessoal-Social*, *Raciocínio Prático*, assim como com o *Quociente Global*. Encontrámos, também, associações positivas, embora quase inexpressivas (r variando entre .03 e .16) com as sub-escalas *Locomotora*, *Coordenação Óculo-Manual* e *Realização*. No que respeita à Vineland, encontrámos o mesmo tipo de resultados, isto é, associações positivas embora fracas com a qualidade global das salas (r variando entre .22 e .28).

3. Efeitos da Qualidade das Creches no Desenvolvimento das Crianças na Segunda Fase do Estudo

No sentido de estudarmos a influência que a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados tem no desenvolvimento das crianças neles integradas, nomeadamente a nível da comunicação, da socialização e a nível cognitivo, realizámos análises de regressão em que relacionámos a qualidade dos contextos de prestação de cuidados com os resultados desenvolvimentais das crianças. Estas análises incluíram o resultado global da ITERS, como variável independente, e os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland, como variáveis dependentes. Uma vez que o nosso interesse se focava no desenvolvimento a nível cognitivo, da comunicação e da socialização, utilizámos os resultados obtidos nas sub-escalas *Audição e Fala*, *Pessoal-Social* e *Realização* da Griffiths, expressos em termos de *Quocientes de Desenvolvimento* e os resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Socialização* da Vineland. Como já foi referido, a utilização dos quocientes de desenvolvimento e não das idades

desenvolvimentais, prende-se com o facto de, desta forma, podermos controlar a idade cronológica das crianças. Os resultados são apresentados nas Tabelas 67 e 68.

Tabela 67. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade das Creches com os Resultados Obtidos na Griffiths**

Audição e Fala				Pessoal-Social			Realização			Quociente Global		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	94.18***	2.73		98.59***	2.33		103.8***	2.94		99.25***	1.65	
ITERS	-5.58	5.73	-.19	-7.22	3.53	-.31	.93	4.48	.03	-1.87	3.81	-.11

p* < .05; *p* < .01; ****p* < .001

Como podemos verificar, os resultados obtidos na ITERS, isto é, a nível da qualidade global das salas de creche, não se encontram associados, de forma estatisticamente significativa, aos resultados obtidos pelas crianças na Griffiths, a nível cognitivo, da comunicação e da socialização e a magnitude dos efeitos varia entre pequena e moderada.

Tabela 68. **Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade das Creches com os Resultados Obtidos na Vineland**

Comunicação			Socialização			Vineland Total			
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	41.23***	2.56		39.38***	.77		112.7***	5.31	
ITERS	5.34	4.68	.22	2.74	2.20	.35	13.14	9.73	.26

p* < .05; *p* < .01; ****p* < .001

Como podemos constatar, os resultados obtidos pelas crianças na Vineland parecem não se encontrar associados, de forma estatisticamente significativa, à qualidade das salas de creche e a magnitude dos efeitos é, em geral, pequena. No entanto, apesar da qualidade das salas não influenciar, de forma estatisticamente significativa, os resultados obtidos no domínio de *Socialização*, a magnitude do efeito é moderada.

Assim, também neste grupo de crianças a qualidade das salas não se apresenta como possuindo valor prognóstico relativamente aos resultados desenvolvimentais das crianças.

4. Papel Moderador da Qualidade das Creches na Relação entre a Qualidade do Ambiente Familiar e os Resultados Desenvolvimentais das Crianças da Segunda Fase do Estudo

De acordo com Baron e Kenny (1986) a moderação implica que uma relação causal entre duas variáveis se altere em função de uma variável moderadora. As análises estatísticas utilizadas deverão medir o efeito diferencial da variável independente na variável dependente como uma função da variável moderadora. A moderação poderá ser comprovada se: a variável independente influenciar a variável dependente, de forma significativa; se a variável moderadora influenciar, de forma significativa, a variável independente e se a interacção entre as variáveis independente e moderadora influenciar a variável dependente. A hipótese de moderação comprova-se se a interacção entre as variáveis independente e moderadora for estatisticamente significativa.

Na presente fase do estudo, procurámos testar a hipótese de a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados, as creches, moderar a relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais das crianças envolvidas nesta fase do estudo.

No entanto, na exploração da moderação, deparámo-nos com dificuldades no que diz respeito à comprovação das diferentes condições indicadas por Baron e Kenny (1986). Uma destas dificuldades diz respeito ao facto de os resultados relativos à qualidade do ambiente familiar, isto é da HOME, se apresentarem como manifestamente assimétricos uma vez corresponderem aos resultados mais baixo obtidos no total de participantes (N = 120) Assim, tanto as análises realizadas no sentido de verificar se a qualidade do ambiente familiar influenciava os resultados desenvolvimentais das crianças, como as conducentes a verificar se a interacção entre a qualidade do ambiente familiar e das creches era estatisticamente significativa seriam pouco fiáveis.

No entanto, de acordo com Burchinal (Comunicação Pessoal, 2005, 01, 04), este problema poderia ser contornado se explorássemos a hipótese de a qualidade das creches prognosticar, de forma estatisticamente significativa, os resultados desenvolvimentais das crianças pertencentes a este grupo e desta associação ser mais forte do que a encontrada para o grupo total de participantes. Neste caso, os resultados seriam consistentes com a hipótese de moderação. Como já foi referido, através das análises realizadas anteriormente, tanto no grupo total, como neste grupo de 30 crianças, os resultados não são compatíveis com a hipótese de moderação, uma vez que a qualidade das creches não se encontra associada, de forma estatisticamente significativa, com os resultados desenvolvimentais das crianças.

CAPÍTULO IX
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS
E
CONCLUSÕES

Os estudos realizados no âmbito do *risco desenvolvimental* procuraram identificar factores que, de alguma forma, se encontrassem relacionados com os resultados desenvolvimentais baixos das crianças e compreender os processos subjacentes à acção destes factores. Em contraste com este interesse no estudo dos factores que aumentam o risco de as crianças apresentarem resultados desenvolvimentais baixos, tem vindo a verificar-se um interesse crescente na identificação das características da criança e/ou do seu ambiente que se encontram relacionadas com a redução do risco e que podem, por consequência, consubstanciar-se como *factores de protecção*. Estes factores de protecção encontram-se relacionados com uma boa adaptação das crianças, apesar da presença de factores de risco, tais como um ambiente familiar desfavorecido ou pouco estimulante.

Durante a infância, nomeadamente durante os três primeiros anos de vida, a participação em contextos extra-familiares de prestação de cuidados de elevada qualidade aparece associada, de forma positiva e duradoura, aos posteriores resultados desenvolvimentais das crianças, principalmente daquelas que são oriundas de ambientes mais desfavorecidos ou menos estimulantes (Caughy *et al.*, 1994; Lamb, 1998). A prestação de cuidados de baixa qualidade tem-se evidenciado como um aspecto preocupante, uma vez que as crianças necessitam de estabelecer interacções estimulantes e responsivas com adultos, pais ou outros prestadores de cuidados, no sentido de promover o seu desenvolvimento a nível social, cognitivo e da linguagem durante a infância (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sameroff, 1983). Os esforços desenvolvidos no sentido de avaliar o contributo da qualidade da prestação de cuidados para os resultados desenvolvimentais das crianças deriva de um interesse geral acerca das influências do ambiente no desenvolvimento dos indivíduos. Com base nos estudos realizados acerca dos ambientes familiar e extra-familiar de prestação de cuidados verificou-se que os *processos próximos*, que

influenciam o desenvolvimento das crianças, envolvem interações verbais com adultos, trocas verbais durante as situações de jogo, uma atenção contingente e focada na criança e oportunidades para a exploração (Lamb, 1998). Os estudos realizados acerca da prestação extra-familiar de cuidados mostraram, de forma particular, a importância de ambientes ricos em experiências que envolvem a linguagem falada ou escrita, onde são fornecidas às crianças oportunidades para explorar o ambiente e providenciados modelos construtivos de linguagem, de leitura e de aprendizagem. Estes são considerados os mecanismos básicos através dos quais as crianças aprendem vocabulário e outras competências emergentes de literacia, adquirem conhecimentos acerca do mundo, mantêm a sua motivação para aprender e, de forma geral, ficam prontas para iniciarem a escolaridade (NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

Neste estudo, o nosso objectivo foi o de estudar a influência da qualidade dos contextos de socialização, família e creche, no desenvolvimento das crianças, a nível cognitivo, social e da comunicação. Interessava-nos, muito particularmente, verificar, no caso das crianças que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade devido ao facto de se encontrarem integradas em contextos familiares pouco estimulantes ou desfavorecidos, em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderia consubstanciar-se como um factor de promoção do desenvolvimento dessas crianças.

1. Assim, no sentido de traçarmos o perfil dos cuidados prestados às crianças que participaram no nosso estudo, formulámos a nossa primeira questão de investigação, **quais as características dos contextos de socialização, família e creche, se encontravam associados à sua qualidade global?**

1.1. A Qualidade das Creches

Um dos objectivos dos desenvolvimentalistas, dos legisladores, dos profissionais e das famílias tem sido o de identificar aspectos estruturais dos contextos extra-familiares que prognostiquem a sua qualidade. A avaliação da

qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados assenta, normalmente, num conjunto de critérios aceites de forma consensual, entre os quais se salientam as condições de saúde e segurança, as interacções entre os adultos e as crianças, os curricula utilizados, a dimensão dos grupos, o rácio adulto-crianças, os espaços utilizados e a formação dos profissionais (Scarr *et al.*, 1994).

As crianças que participaram no nosso estudo frequentavam 30 salas de creche que se encontravam integradas em 15 instituições particulares, com e sem fins lucrativos, localizadas no Distrito do Porto e que, em média, apresentavam uma certa heterogeneidade no que respeita a alguns aspectos, nomeadamente à dimensão dos grupos e das salas e ao rácio adulto-crianças. No que respeita às salas de creche, Rocha, Couceiro e Madeira (1996) recomendam que para cada grupo de 10 crianças existam dois adultos presentes, sendo um deles um educador de infância. Com efeito, apesar de, na sua generalidade, as instituições estudadas não se afastarem destas recomendações, verificámos uma grande disparidade quando comparámos os nossos resultados com os obtidos em estudos realizados em outros países da Europa e nos Estados Unidos. Em 65% das salas estudadas por Howes, Phillips e Whitebook (1992) verificava-se um número de crianças que, em média, era igual ou inferior a 12 e em 39% o rácio adulto-crianças era, em média, de 1:4. Do mesmo modo, van Ijzendoorn *et al.*, (1998), no seu estudo realizado na Holanda, verificaram que a dimensão dos grupos era, em média, de 11 crianças e que o rácio adulto-crianças era, em média, de 1:4. De facto, no que respeita à dimensão dos grupos, que era em média de 16 crianças, e ao rácio adulto-crianças, que era em média de 1:8, as salas estudadas apresentavam valores mais elevados que os encontrados nesses estudos o que, de acordo com Howes *et al.*, (1992) poderia comprometer a sua qualidade global e a qualidade das interacções entre os adultos e as crianças presentes nessas salas. Estes autores verificaram que, nas salas estudadas, por cada criança adicional se observava uma diferença significativa em termos de qualidade. Tendo em conta os resultados encontrados por Howes *et al.*, (*ibid.*), nas salas em que se verifica um rácio adulto-crianças apropriado existe uma maior probabilidade de se providenciarem cuidados de melhor qualidade e de se promoverem interacções mais seguras e calorosas entre os adultos e as crianças

Verificámos, também, que a dimensão dos grupos e o rácio adulto-crianças variava em função do tipo de creche, isto é, as crianças que frequentavam creches pertencentes a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) encontravam-se integradas em grupos cuja dimensão era superior aos das creches pertencentes a Instituições Particulares com fins lucrativos e que apresentavam um número menor de crianças por adulto.

De forma semelhante, verificámos que a dimensão dos grupos e o rácio adulto-crianças variava em função do grupo etário em que as crianças se encontravam integradas, isto é, salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses e salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. De acordo com Rocha *et al.*, (1996: 16), "*com vista à prestação de um atendimento correcto e tão individualizado quanto possível, torna-se necessário optar por capacidades reduzidas*". Assim, a dimensão dos grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses não deveria ultrapassar as 10 crianças e a dos grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses não deveria ultrapassar as 15. No nosso estudo, constatámos que, em média, os grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses ultrapassavam a dimensão recomendada ($M = 14.67$) apresentando uma variabilidade considerável, entre um mínimo de 8 e um máximo de 24 crianças. Do mesmo modo, os grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses integravam um número maior de crianças ($M = 17.53$) do que o recomendado, variando entre um mínimo de 11 e um máximo de 25 crianças. As salas destinadas às crianças mais velhas eram, também, as que apresentavam uma dimensão maior. No âmbito do ECCE, Bairrão (Bairrão, 2001; Bairrão *et al.*, 1998) verificou que, nos jardins de infância portugueses, a dimensão das salas de actividades era um dos aspectos que mais influenciava a sua qualidade global, isto é, que as salas com dimensões maiores eram as que apresentavam melhor qualidade. Rocha *et al.*, (1996), no que respeita às salas de actividades de creche, recomendam que as destinadas a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses possuam uma área mínima de $2m^2$ por criança e

que as destinadas a crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses disponham de uma área mínima de 2.5m^2 por criança. Com efeito, as salas por nós estudadas cumpriam esta condição, apesar de termos verificado que as salas pertencentes a instituições privadas sem fins lucrativos possuíam um espaço disponível por criança superior ($M = 3.04\text{ m}^2$).

Em síntese, no nosso estudo, as salas integradas em creches pertencentes a IPSS e destinadas a crianças mais velhas eram as que possuíam uma dimensão maior, mas também eram as que integravam um número maior de crianças. Por outro lado, as salas integradas em creches pertencentes a IPSS eram as que apresentavam um número menor de crianças por adulto enquanto que as salas destinadas a crianças mais velhas eram as que apresentavam um rácio adulto-crianças maior. O espaço disponível por criança era maior nas salas integradas em creches pertencentes a IPSS, mas não variava em função do grupo etário.

Tivemos, também, em consideração algumas características das responsáveis pelas salas estudadas, nomeadamente a idade, a formação e o tempo de experiência profissional. Estas características são consideradas importantes na medida em que têm sido associadas à qualidade das salas (Scarr *et al.*, 1994; Cassidy *et al.*, 1995; Phillipsen *et al.*, 1997; van Ijzendoorn *et al.*, 1998; Phillips *et al.*, 2000). O facto de os adultos responsáveis pelas salas possuírem formação específica em áreas como o desenvolvimento e a educação de crianças tem sido associado à adequação dos cuidados prestados. Com efeito, Cassidy *et al.*, (1995) verificaram que prestadores de cuidados com mais formação, nomeadamente com formação universitária, apresentavam crenças e práticas mais apropriadas em termos desenvolvimentais. No entanto, segundo van Ijzendoorn *et al.*, (1998), uma formação mais especializada tem-se revelado, por vezes, desvantajosa, uma vez que os prestadores de cuidados com mais formação em desenvolvimento das crianças têm tendência a atribuir uma importância maior à estimulação cognitiva em detrimento da interacção socio-emocional. De acordo com Rocha *et al.*, (1996), para o bom funcionamento de uma creche seria necessária a existência de um educador de infância afecto a cada grupo de crianças.

Como foi já referido, nas salas estudadas 83% das responsáveis eram educadoras de infância, das quais cerca de 27% possuíam uma licenciatura em

Educação de Infância. No que respeita à idade, tendo em conta os resultados obtidos em outros estudos, verificámos que as responsáveis pelas salas eram, em média, bastante novas. No entanto, as responsáveis pelas salas das creches pertencentes a IPSS eram, em média, mais velhas. Apesar da grande variabilidade encontrada, as responsáveis pelas salas possuíam, em média, mais tempo de experiência profissional quando comparada com a relatada em outros estudos, como por exemplo no realizado na Holanda (van Ijzendoorn *et al.*, 1998). Com efeito, neste estudo, as responsáveis pelas salas possuíam, em média, seis anos de experiência profissional, enquanto que as por nós estudadas possuíam, em média, nove anos de experiência e desses, em média, cerca de seis na instituição em que se encontravam naquele momento. No entanto, verificámos que as responsáveis pelas salas que recebiam crianças mais novas possuíam mais experiência. Esta característica das responsáveis tem sido, também, associada à qualidade das salas (Phillipsen *et al.*, 1997; van Ijzendoorn *et al.*, 1998; Bairrão, 2001; Bairrão *et al.*, 1998). Com efeito, no âmbito do ECCE, Bairrão *et al.*, (1998) verificaram que a qualidade das salas dos jardins de infância portugueses era mais elevada naquelas em que as educadoras possuíam mais experiência. Phillipsen *et al.*, (1997) chegaram a resultados semelhantes, isto é, as salas em que os adultos responsáveis possuíam mais experiência apresentavam melhor qualidade. No entanto, esta relação era mais forte nas salas destinadas a crianças com mais de trinta meses que nas salas destinadas a crianças mais novas. Já van Ijzendoorn *et al.*, (1998) chegaram a resultados um tanto contraditórios quando comparados com os obtidos em outros estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos. Com efeito, neste estudo os autores verificaram que prestadores de cuidados com menos tempo de experiência providenciavam cuidados de melhor qualidade. De acordo com os autores, algum tempo de experiência ajuda os prestadores de cuidados a desenvolverem atitudes profissionais e actividades estimulantes em termos cognitivos e sociais. No entanto, ao fim de dez ou mais anos de trabalho os prestadores de cuidados têm tendência a tornarem-se menos estimulantes e mais restritivos.

Outro aspecto relevante para a qualidade das creches relaciona-se com as condições de trabalho dos adultos responsáveis pelas salas, nomeadamente o

número de horas semanais de trabalho e o salário auferido. Com efeito, em diversos estudos se verificou que os prestadores de cuidados que auferiam de melhores salários providenciavam cuidados de melhor qualidade (Scarr *et al.*, 1994; Phillipsen *et al.*, 1997; van Ijzendoorn *et al.*, 1998; Phillips *et al.*, 2000). Já no que respeita ao número de horas semanais de trabalho, van Ijzendoorn *et al.*, (1998) verificaram que prestadores de cuidados que trabalhavam menos horas por semana providenciavam cuidados de melhor qualidade. No nosso estudo, verificámos que as responsáveis pelas salas trabalhavam com as crianças, em média, 36 horas por semana e que este valor não variava em função do tipo de creche, apesar de as responsáveis pelas salas integradas em creches com fins lucrativos trabalharem, em média, mais horas. Verificámos, também, que as responsáveis pelos grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses trabalhavam mais horas por semana que as restantes. Este resultado não é alheio ao facto de cinco (17%) das responsáveis por estes grupo serem auxiliares de acção educativa que, como é sabido, têm horários de trabalho mais alargados. Do mesmo modo se poderá explicar o facto de as responsáveis pelos grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses auferirem salários tendencialmente mais baixos, apesar de verificarmos que estes não variavam em função do tipo de creche ou em função do grupo etário. Com efeito, em termos contratuais, os salários estipulados para as auxiliares de acção educativa são mais baixos do que os estipulados para as educadoras de infância. No entanto, quando interrogadas acerca do grau de satisfação com diversos aspectos do seu trabalho, as responsáveis pelas salas manifestaram, na generalidade, a sua insatisfação relativamente ao salário auferido o que, no caso das educadoras de infância, se relacionava com a disparidade verificada em relação às colegas que desenvolviam a sua actividade nos jardins de infância, isto é, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Em síntese, as responsáveis pelos grupos destinados a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses eram as que possuíam mais tempo de experiência profissional, trabalhavam mais horas por semana e auferiam salários mais baixos.

No que respeita à qualidade global das salas estudadas, avaliada com recurso à ITERS, verificámos que, em média, as salas não possuíam condições de saúde e de segurança básicas e que não providenciavam os materiais necessários de forma a satisfazerem as necessidades desenvolvimentais das crianças nelas integradas. Nestas salas os cuidados prestados eram inadequados e a qualidade do ambiente era pobre. Apenas 17% das salas revelaram uma qualidade mínima, isto é, cumpriam funções de guarda e, de alguma forma, satisfaziam necessidades desenvolvimentais. Não encontramos salas de boa qualidade que respondessem, de forma adequada, às necessidades das crianças ou que providenciassem cuidados personalizados. Os resultados indicaram a quase inexistência de interacções positivas, de planificação, de cuidados individualizados e de materiais adequados.

Estes resultados vêm reforçar outros dados relativos à qualidade dos cuidados prestados às crianças mais novas. Efectivamente, embora os potenciais efeitos positivos dos serviços de elevada qualidade estejam bem documentados, várias avaliações em larga escala dos serviços para a infância revelam que as salas de elevada qualidade não são a norma (Howes *et al.*, 1992; Scarr *et al.*, 1994; Phillips *et al.*, 1994; Helburn & Howes, 1996). Estes estudos demonstraram que, nos Estados Unidos, apenas 15% das salas revelavam uma qualidade elevada que promovia a saúde e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e uma grande percentagem de salas revelava uma qualidade *mínima* ou *inadequada*. Cerca de 12 a 20% das crianças frequentavam salas de creche consideradas perigosas para a sua segurança ou saúde e prejudiciais para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Com efeito, Howes *et al.*, (1992) constataram que as salas destinadas a crianças mais novas, isto é, destinadas a crianças com idades compreendidas entre os catorze e os trinta e seis meses, eram as que providenciavam cuidados menos adequados: cerca de 70% das crianças com idades compreendidas entre os catorze e os vinte e quatro meses e 52% das que possuíam idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses recebiam cuidados considerados inadequados ou minimamente adequados. Ao analisarmos os resultados obtidos no âmbito do ECCE (Bairrão *et al.*, 1998; Bairrão, 2001), verificámos, também, que as salas de jardim de infância portuguesas, isto é, destinadas a crianças mais velhas,

apresentavam uma qualidade mais elevada que as de creche, por nós estudadas. De facto, cerca de 72% das salas de jardim de infância apresentavam uma qualidade considerada suficiente, com valores na ECERS situados entre 3.6 e 4.6, não se verificando salas com valores inferiores a 3; os valores mais baixos situavam-se entre 3 e 3.59 e correspondiam a cerca de 8% das salas estudadas.

De acordo com Helburn e Howes (1996), apenas 14% das salas do *Cost, Quality, and Child Outcomes Study* foram avaliadas como desenvolvimentalmente adequadas, isto é, com uma pontuação igual ou superior a 5, enquanto as restantes 86% revelaram uma qualidade pobre ou medíocre. Note-se, contudo, que destas salas apenas 12% revelam uma qualidade inadequada, isto é, com valores abaixo da pontuação mínima, em oposição aos 83% do nosso estudo. A qualidade média verificada neste estudo ($M = 2.55$) é consideravelmente inferior à das salas de creche nos Estados Unidos ($M = 4.0$).

Do mesmo modo, quando comparados com os resultados obtidos em outros países da Europa, nomeadamente na Holanda, os nossos resultados evidenciam a baixa qualidade das salas estudadas. Com efeito, no estudo realizado por van Ijzendoorn *et al.*, (1998), a qualidade das salas revelou-se bastante elevada ($M = 4.8$) com cerca de 40% das salas apresentando uma qualidade boa ou excelente. De acordo com Lamb (1998), em alguns países do norte da Europa, nomeadamente na Suécia, todas as creches estudadas atingiram valores de qualidade quase perfeitos o que, associado com a baixa variabilidade encontrada, conduziu a que se questionasse a utilidade da ITERS e da ECERS na avaliação da qualidade das salas. De acordo com Hagekull e Bohlin (1995), a qualidade elevada dos cuidados extra-familiares providenciados às crianças nos países escandinavos deve-se, em grande parte, ao facto de muitos dos aspectos relacionados com o funcionamento dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados estarem sujeitos a uma regulamentação rigorosa e criteriosa.

Os nossos resultados deverão, contudo, ser considerados de forma cautelosa devido aos procedimentos de recolha de dados utilizados. Com efeito, convém relembrar que as cotações da ITERS, na nossa amostra, basearam-se em informação recolhida durante um período de observação que decorreu, em média, durante quatro semanas. Apesar deste procedimento fornecer informação mais

estável acerca das experiências diárias das crianças em contexto de creche, dificulta qualquer comparação com os resultados obtidos em outros estudos em que foram utilizados pequenos períodos de observação como base para as cotações relacionadas com a qualidade. É possível que este período alargado de observação tenha contribuído para o aumento ou diminuição dos valores da qualidade devido à existência de mais oportunidades para se observarem aspectos menos adequados do funcionamento das salas de creche, assim como para se observarem aspectos adicionais indicadores de práticas com uma qualidade melhor.

A reduzida variabilidade dos dados obtidos neste estudo ($DP = .42$) associada ao reduzido tamanho e características da amostra, poderá revelar-se problemática, limitando as possibilidades de detectar possíveis efeitos da qualidade e associações com outras variáveis. Apesar destas limitações, foi possível encontrar efeitos associados ao grupo etário, tipo de instituição e categoria profissional do adulto responsável pela sala. Note-se que estes efeitos foram detectados através do cálculo do Coeficiente d de Cohen e não são substantiados por diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos.

O primeiro efeito relatado diz respeito ao grupo etário a que as salas de creche se destinam. As salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses apresentavam uma qualidade inferior às salas de creche destinadas a crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Este resultado afigura-se particularmente preocupante uma vez que parece haver indicadores de que as crianças mais novas estão mais dependentes dos aspectos do ambiente (The Quality and Engagement Study Final Report, 2001). Este efeito não é, certamente, alheio ao facto de existirem cinco salas para crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses orientadas por auxiliares de acção educativa. Outro facto que pode estar associado a este resultado foi várias vezes referido pelas educadoras que participaram neste estudo: a formação inicial em Educação de Infância parece colocar claro ênfase na valência de Jardim de Infância, ou seja, na prestação de cuidados e educação de crianças entre três e seis anos de idade, negligenciando a valência de Creche e o trabalho desenvolvido com crianças mais novas. Por esta razão, parece haver maior facilidade em implementar práticas

desenvolvimentalmente adequadas em grupos de crianças mais velhas, isto é, de uma faixa etária mais próxima daquela para a qual receberam formação e treino específico.

O segundo efeito relatado refere-se ao tipo de instituição. Salas de creche pertencentes a instituições particulares com fins lucrativos parecem evidenciar uma qualidade superior às salas de creche pertencentes a IPSS. Este efeito moderado pode estar associado às características específicas da amostra e do procedimento de amostragem. Para além de existir uma diferença acentuada entre o tamanho dos dois grupos (22 salas de creche de IPSS e 8 salas de creche de instituições privadas com fins lucrativos), parece ter existido um efeito de auto-selecção que poderá favorecer os resultados do grupo de instituições lucrativas. Efectivamente, durante o processo de selecção da amostra foram eliminadas apenas 4 IPSS em oposição a 24 instituições particulares com fins lucrativos (33% recusaram participar e 67% foram excluídas uma vez que não reuniam as condições consideradas necessárias à realização do estudo). Assim, poderá colocar-se a hipótese de as instituições seleccionadas corresponderem às que apresentavam uma qualidade mais elevada. Embora no sentido contrário ao efeito encontrado neste estudo, dados de outros estudos revelam diferenças entre instituições com e sem fins lucrativos, sem que a qualidade global dos serviços seja significativamente diferente (Helburn & Howes, 1996).

O último efeito diz respeito à categoria profissional do adulto responsável pela sala de creche. As salas de creche orientadas por educadoras de infância apresentavam uma qualidade superior às salas orientadas por auxiliares de acção educativa. Mais uma vez, este efeito chama a atenção para a importância da formação e qualificação dos profissionais de educação. Os resultados revelam vantagens associadas à presença de uma educadora de infância em cada sala de creche. Como foi já referido, Rocha *et al.*, (1996) consideram necessário ao bom funcionamento de uma creche a presença, entre outros, de um educador de infância em cada grupo de crianças. É necessário apostar na educação formal e treino especializado dos adultos que prestam cuidados às crianças.

Determinámos, ainda, que aspectos estruturais, características das salas e dos adultos responsáveis, contribuíam para o prognóstico da qualidade global das

salas estudadas, avaliada com recurso à ITERS. Verificámos que a qualidade global era maior em salas nas quais os adultos responsáveis eram mais novos e mais bem pagos. Com efeito, tanto a idade, como o salário auferido pelos adultos encontravam-se associados de forma moderada à qualidade de processo. Estes resultados emergiram em estudos semelhantes ao nosso (Scarr *et al.*, 1994; Phillipsen *et al.*, 1997; Phillips *et al.*, 2000).

No entanto, no nosso estudo, a qualidade global era maior em salas nas quais os adultos responsáveis eram mais novos. Este resultado, para além de não ser esperado, contraria o encontrado em outros estudos, nos quais adultos mais velhos encontravam-se relacionados com melhor qualidade (van Ijzendoorn *et al.*, 1998). Uma explicação possível prende-se com o facto de o trabalho nas creches ser cansativo e não fornecer muitas oportunidades em termos de carreira. Os salários são baixos e a maior parte dos prestadores de cuidados não tem perspectivas relativamente a uma promoção, seja dentro, ou fora da instituição em que prestam serviço, isto é, não recebem incentivos exteriores no sentido de providenciarem serviços de boa qualidade. Prestadores de cuidados mais novos, por seu lado, parecem lidar melhor com condições de trabalho desfavoráveis e com perspectivas restritas de promoção na carreira. Por outro lado, os educadores mais novos, com formação mais recente e actualizada, podem estar mais bem preparados para o desempenho das suas funções. Outra explicação possível para estes resultados pode estar relacionada com a falta de supervisão, de controlo de qualidade e de formação em serviço que caracteriza as creches portuguesas. Será necessária investigação adicional no sentido de se documentarem os mecanismos de associação entre a qualidade dos cuidados prestados e as características dos adultos responsáveis.

O salário mais elevado dos adultos responsáveis pelas salas apresentou-se, também, como um indicador da qualidade global, avaliada através da ITERS. Este resultado é relevante uma vez que é uma variável que pode ser alvo directo de intervenção ou regulamentação. Apesar da relação entre o salário dos adultos e a qualidade dos cuidados ser complexa e indirecta, é um indicador útil da qualidade das creches (Scarr *et al.*, 1994).

Um outro indicador de qualidade, a dimensão da sala, sobejamente estudado (Howes *et al.*, 1992; Phillipsen *et al.*, 1997; van Ijzendoorn *et al.*, 1998; Bairrão *et al.*, 1998), encontrava-se menos correlacionado com a qualidade global. Apesar do efeito pequeno desta variável, quando combinada com as características do adulto responsável o resultado tem implicações práticas, uma vez que pode ser objecto de alteração no âmbito das políticas relativas à educação precoce.

1.2. A Qualidade do Ambiente Familiar

Nos primeiros dois ou três anos de vida, a família é o sistema social mais importante para as crianças. Para muitas crianças, nesta fase precoce da vida, a família é o único sistema social em que se desenrolam as rotinas diárias. Usualmente, a família faz parte de uma rede de sistemas sociais mais extensa, mas, do ponto de vista da criança, as interacções que ela estabelece com os pais e os irmãos constituem o seu mundo social. Para a maioria das crianças, esta rede inclui uma mãe e um pai, enquanto que para uma minoria inclui, apenas, um dos pais.

Várias décadas de investigação permitiram concluir que o ambiente familiar exerce uma influência importante no desenvolvimento das crianças. Esta influência processa-se através das características socio-demográficas da família e da qualidade do ambiente familiar. Diversos estudos têm documentado, também, a relação existente entre algumas características da família, nomeadamente o nível educacional, o estado civil e o estatuto profissional dos pais e o rendimento familiar, e a qualidade do ambiente familiar (Goelman, 1988; Lozoff *et al.*, 1995; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Burchinal *et al.*, 2000).

No que respeita às 120 famílias por nós estudadas, constatámos que apresentavam uma certa heterogeneidade relativamente a algumas características socio-demográficas, nomeadamente no que concerne a idade e o nível educacional dos pais e o rendimento económico familiar. De uma forma geral, as famílias apresentavam uma composição que correspondia à da família nuclear e, em geral, ambos os pais trabalhavam. No que concerne o rendimento económico da família é de referir a heterogeneidade verificada sendo de salientar, no entanto, que cerca de 25% das famílias se encontravam em risco de pobreza.

Tendo em conta o tipo de creche que as crianças frequentavam, verificámos que os pais das crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições particulares com fins lucrativos eram mais velhos, apesar de no caso das mães não se ter encontrado uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Do mesmo modo, constatámos, tal como era esperado, que estas famílias eram as que possuíam um rendimento económico e um nível educacional mais elevados. É de salientar que, tanto no caso do nível educacional das mães, como no que respeita ao rendimento económico da família, a magnitude dos efeitos, obtida com base no cálculo do d de Cohen, era importante.

No que respeita à qualidade do ambiente familiar, avaliada com recurso à HOME, é de notar a variabilidade dos resultados obtidos, tanto no que respeita à pontuação total ($M = 35.21$; $DP = 7.59$), como à pontuação nas sub-escalas consideradas para análise, nomeadamente *Responsividade emocional e verbal da mãe* ($M = 9.67$; $DP = 1.85$), *Fornecimento de materiais lúdicos* ($M = 7.46$; $DP = 2.01$) e *Envolvimento materno com a criança* ($M = 3.89$; $DP = 1.90$).

Estes resultados variavam em função de algumas características socio-demográficas da família, nomeadamente o nível educacional, a situação profissional e o estado civil dos pais e são consistentes com os apresentados em outros estudos (Garrett *et al.*, 1994; Lozoff *et al.*, 1995). Com efeito, verificámos que as crianças integradas em famílias nas quais os pais viviam juntos, possuíam um nível educacional mais elevado e em que ambos trabalhavam usufruíam de um ambiente familiar de qualidade mais elevada. Na maior parte dos estudos a qualidade do ambiente familiar tem sido associada a algumas características socio-demográficas da família, nomeadamente da mãe (Garrett *et al.*, 1994; Lozoff *et al.*, 1995); nestes estudos a qualidade do ambiente familiar tem aparecido associada, de forma positiva, ao nível educacional e à situação profissional da mãe. No nosso estudo foram, também, detectados efeitos, de magnitude moderada a importante, de algumas características do pai, nomeadamente do seu nível educacional e da sua situação profissional. Assim, pais que trabalhavam e que possuíam um nível educacional mais elevado (superior a doze anos de escolaridade) providenciavam um ambiente familiar de melhor qualidade, repercutindo-se este efeito a nível da qualidade da relação que as crianças estabeleciam com a mãe. Com efeito,

verificámos a existência de efeitos importantes do nível educacional e da situação profissional do pai nas sub-escalas *Responsividade emocional e verbal da mãe* e *Envolvimento materno com a criança*. Estes resultados sobressaem como interessantes visto apontarem para a importância do pai a nível da qualidade do ambiente familiar. Tradicionalmente, caberia ao pai providenciar as condições materiais necessárias e à mãe criar um ambiente familiar adequado e estabelecer uma relação mais próxima com os filhos. Os nossos resultados apontam para o facto de as características do pai, nomeadamente o seu nível educacional e situação profissional, terem um efeito mais notório na qualidade do ambiente familiar que as características da mãe o que sugere que o papel que o pai desempenha tem vindo, também, a modificar-se. De facto, assim como é notório o aumento da taxa de mães integradas no mundo do trabalho, é visível, também, o maior envolvimento dos pais na educação dos filhos e na criação de um ambiente familiar adequado. Em termos de intervenção, estes resultados apontam para a necessidade de se considerarem e envolverem ambos os pais na planificação de qualquer estratégia, deixando de focar toda a atenção e os esforços exclusivamente na mãe.

Por outro lado, verificámos que em cerca de 67% dos casos em que os pais das crianças não viviam juntos, as crianças viviam exclusivamente com a mãe, não se tendo encontrado nenhum caso em que a criança vivesse exclusivamente com o pai. Apesar de alguns analistas continuarem a enfatizar os aspectos positivos da monoparentalidade e de não existirem dúvidas de que em alguns casos o divórcio ou não casar são opções preferíveis ao casamento, existe um consenso relativamente ao facto de a dissolução da família se encontrar associada a resultados desenvolvimentais mais baixos das crianças (McLanahan, Astone, & Marks, 1991). De acordo com McLoyd (1997), estas famílias monoparentais, nas quais as crianças vivem exclusivamente com a mãe, quando comparadas com as famílias nas quais os dois pais estão presentes encontram-se em maior risco de pobreza. Este risco advém de diversos aspectos, nomeadamente de existir, apenas, um salário a contribuir para o rendimento familiar, de as mulheres, normalmente devido a práticas discriminatórias em termos laborais, auferirem salários mais baixos, de muitas destas mães possuírem níveis educacionais mais baixos e de muitos pais providenciarem à criança pouco ou nenhum apoio. Este risco aumenta

no caso das mães que nunca casaram, uma vez que a acrescentar à maior vulnerabilidade económica, estas mães possuem, normalmente, níveis educacionais mais baixos e menos experiência profissional que as casadas ou que outras não casadas, isto é, divorciadas ou separadas (McLoyd, *ibid.*). No nosso estudo, verificámos a existência de um efeito importante do estado civil da mãe na pontuação total da HOME ($d = .81$), assim como na pontuação obtida na sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* ($d = 1.05$) e um efeito moderado na pontuação obtida nas sub-escalas *Responsividade emocional e verbal da mãe* ($d = .62$) e *Envolvimento materno com a criança* ($d = .65$).

Verificámos, ainda, que a qualidade global do ambiente familiar encontrava-se fortemente associado ao rendimento económico da família ($r = .52$) e ao nível educacional da mãe ($r = .62$), expresso através do número de anos completos de escolaridade. Em outros estudos, nomeadamente no desenvolvido por Garrett *et al.*, (1994), foram encontradas associações fracas entre estas variáveis e a qualidade do ambiente familiar ($r = .13$ e $r = .25$, respectivamente). De forma semelhante, no estudo desenvolvido por Lozoff *et al.*, (1995) foi encontrada uma associação moderada entre a qualidade do ambiente familiar e o nível educacional da mãe ($r = .40$). Estes resultados permitiram-nos levantar a hipótese de que o nível educacional da mãe e o rendimento económico da família seriam, no nosso estudo, as variáveis que mais influenciariam a qualidade do ambiente familiar, avaliado com recurso à HOME. Apesar de termos verificado que a qualidade do ambiente familiar variava, também, em função do nível educacional do pai, não incluímos esta variável nas análises subsequentes em virtude de, como foi já referido, esta não ser uma variável contínua, isto é, não possuímos informação relativa ao número de anos completos de escolaridade do pai. Este facto aponta para a necessidade de se utilizarem medidas semelhantes para variáveis com um teor semelhante. Desta forma, em estudos futuros será necessário atribuir mais importância às características do pai, nomeadamente em que medida estas poderão possuir, também, valor prognóstico relativamente, entre outros aspectos, à qualidade do ambiente familiar.

Verificámos, igualmente, que das características socio-demográficas da família consideradas, idade dos pais, nível educacional da mãe e rendimento económico da família, as que definem o estatuto socio-económico da família eram as

que mais contribuíam para o prognóstico da qualidade do ambiente familiar. Com efeito, as variáveis *Nível educacional da mãe* e *Rendimento económico da família* eram as que mais contribuíam para o prognóstico da qualidade do ambiente familiar, isto é, um aumento na qualidade do ambiente familiar encontrava-se associado a níveis educacionais maternos e rendimentos económicos familiares mais elevados. Outras características da família, como a idade dos pais, não se encontravam associadas, de forma estatisticamente significativa, à qualidade do ambiente familiar, explicando, apenas, cerca de 2% da variância na HOME. No entanto, no seu conjunto, as características socio-demográficas da família estudadas explicavam cerca de 31% da variância na HOME. Estes resultados estão em consonância com os obtidos em outros estudos nos quais ficou demonstrada a associação existente entre o estatuto socio-económico da família e a qualidade do ambiente familiar (Garrett *et al.*, 1994; Lozoff *et al.*, 1995).

No que respeita às características das crianças, verificámos que a qualidade do ambiente familiar não variava em função da idade das crianças. Com efeito, a qualidade do ambiente familiar não se encontrava associada à idade das crianças, apesar de termos encontrado um efeito pequeno da idade das crianças nos resultados obtidos na sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos*, isto é, as crianças mais velhas possuíam à sua disposição uma maior quantidade e variedade de brinquedos e outros materiais lúdicos. Este efeito, no entanto, não assentava em diferenças estatisticamente significativas.

Parecia existir, também, um efeito pequeno do sexo das crianças na qualidade do ambiente familiar. Este efeito verifica-se no sentido de as famílias das crianças do sexo feminino terem obtido valores mais elevados, nomeadamente a nível da pontuação total na HOME e nas sub-escalas *Responsividade emocional e verbal da mãe* e *Envolvimento materno com a criança*, apesar de este efeito não ser suportado por diferenças estatisticamente significativas. Muitas vezes, temos tendência para pensar que os ambientes em que rapazes e raparigas se encontram integrados apresentam, desde os primeiros meses de vida, diferenças em termos de qualidade. São comuns os exemplos de pais que tratam, de forma diferente, os filhos do sexo masculino e do sexo feminino e de crianças que, de acordo com o seu sexo, respondem de forma diferente aos esforços de socialização dos pais. No entanto,

verifica-se que as experiências disponibilizadas pelas famílias às crianças de ambos os sexos durante os primeiros anos de vida, são, de forma geral, muito semelhantes (Maccoby, 1995). O sexo dos filhos pode parecer importante para os pais e estes podem possuir expectativas diferentes relativamente ao futuro dos filhos consoante o seu sexo, mas, no que respeita ao tipo de interações que se desenrolam diariamente, eles tratam os filhos de ambos os sexos de forma muito semelhante. Vários aspectos relacionados com a socialização das crianças, tais como a responsividade dos pais, a quantidade de interações com a criança, os padrões de comportamento estabelecidos para as crianças, as restrições impostas e as formas de disciplina adoptadas variam de família para família, mas não se encontram, em geral, relacionados com o sexo das crianças. Durante os primeiros anos de vida as crianças de ambos os sexos são vistas, em termos funcionais, como membros equivalentes da família nuclear, apesar de a diferenciação entre os sexos se ir acentuando com o decorrer dos anos (Maccoby, *ibid.*).

Constatámos, também, que as crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições particulares com fins lucrativos eram oriundas de ambientes familiares de qualidade mais elevada, tanto em termos da pontuação total obtida na HOME, como nas obtidas nas sub-escalas consideradas. No caso da sub-escala *Responsividade emocional e verbal da mãe*, a magnitude do efeito era pequena ($d = .31$) não assentando em diferenças estatisticamente significativas. No que respeita à sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* e à pontuação total obtida na escala verificou-se que a magnitude dos efeitos era moderada ($d = .51$ e $d = .63$, respectivamente) e no que respeita à sub-escala *Envolvimento materno com a criança* a magnitude do efeito era importante ($d = .84$). Estes efeitos encontram-se relacionados com o facto de as crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições particulares com fins lucrativos serem oriundas de famílias de estatuto socio-económico mais elevado, definido através do nível educacional da mãe e do rendimento económico familiar, que, como vimos, se encontrava associado à qualidade do ambiente familiar. Estes resultados coincidem com os encontrados em outros estudos, nomeadamente no ECCE (Bairrão *et al.*, 1999) em que se verificou que as crianças que frequentavam jardins de infância privados com fins lucrativos eram oriundas de ambientes familiares de maior qualidade.

2. Neste âmbito surgiu a nossa segunda questão de investigação, existia uma relação entre as características do contexto familiar e a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados?

Apesar de termos verificado que as crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições privadas com fins lucrativos eram as que se encontravam integradas em ambientes familiares de qualidade mais elevada e, portanto, oriundas de famílias de estatuto socio-económico mais elevado e de estas creches apresentarem uma qualidade tendencialmente superior às pertencentes a IPSS, não encontramos qualquer associação entre a qualidade do ambiente familiar e a qualidade das creches. Este resultado poderá encontrar-se relacionado com o facto de as famílias por nós estudadas terem escolhido as creches para os filhos com base em critérios que não os da qualidade desses contextos. De facto, cerca de 26% das famílias referiu que a sua escolha se encontrava relacionada com a proximidade da creche relativamente ao local de residência ou de trabalho, enquanto que para cerca de 30% essa escolha se encontrava relacionada com referências fornecidas por outras pessoas. No nosso país, os pais não são, ainda, vistos como consumidores de serviços extra-familiares de prestação de cuidados cujas decisões e escolhas assentam em informação acerca desses serviços. Uma possível explicação reside no facto de os pais não se encontrarem bem informados acerca dos cuidados prestados aos seus filhos devido, em parte, à dificuldade de se monitorizar um produto que não é experimentado pelos consumidores, mas pelos filhos dos consumidores. Se os pais se tornarem consumidores informados poderão tomar decisões fundamentadas e reivindicar serviços de melhor qualidade. No entanto, não podemos deixar de lembrar que em Portugal a taxa de cobertura da rede nacional de creches é aproximadamente de 19% (Bairrão & Almeida, 2001) o que significa que, na prática, dadas as assimetrias geográficas, muitas famílias não possuem grandes opções em termos da creche que os seus filhos irão frequentar.

3. No sentido de respondermos à nossa terceira questão de investigação, isto é, **quais os efeitos da qualidade dos contextos de socialização, família e creche, nos resultados desenvolvimentais das crianças estudadas?**, começámos por analisar o grupo de 120 crianças que participou no nosso estudo tendo em conta algumas das suas características e resultados desenvolvimentais.

Como referimos anteriormente, as 120 crianças que participaram no nosso estudo apresentavam idades compreendidas entre os 14 e os 49 meses ($M = 26$) e distribuíam-se equitativamente por ambos os sexos. No que respeita às suas características de temperamento, verificámos a existência de efeitos pequenos do sexo das crianças nas dimensões *Atenção* e *Adaptabilidade*. Com efeito, as raparigas foram consideradas mais atentas e com maior capacidade de adaptação do que os rapazes. No entanto, no caso da última dimensão este efeito não assenta em diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Do mesmo modo, constatámos que as diversas características de temperamento das crianças variavam em função da idade cronológica. Com efeito, as crianças mais velhas foram avaliadas como mais faladoras, como demonstrando mais humor positivo e como mais atentas, entusiásticas e empenhadas. Apesar das correlações fracas encontradas entre a idade cronológica e as restantes dimensões do temperamento, verificámos que as crianças mais velhas eram, também, as que apresentavam mais capacidade de adaptação às solicitações do meio e eram mais controladas a nível socio-emocional.

Relativamente aos resultados desenvolvimentais das crianças, verificámos que os resultados obtidos na escala Griffiths não variavam em função do sexo das crianças, mas que as crianças mais velhas, como era de esperar, apresentavam resultados mais elevados em todas as sub-escalas. No que respeita aos resultados obtidos nas escalas de Vineland, constatámos que os resultados obtidos nos domínios de *Comunicação* e de *Actividades da Vida Diária* variavam em função do género. Com efeito, as raparigas apresentavam mais competências a nível da comunicação e da vida diária, isto é, eram consideradas mais autónomas. Verificámos, igualmente, a existência de associações positivas e fortes entre a idade cronológica das crianças, e os resultados obtidos nos diferentes domínios de comportamento adaptativo.

Constatámos, também, que os resultados desenvolvimentais das crianças se encontravam associados, de forma positiva, às suas características de temperamento, isto é, as crianças consideradas mais faladoras, como demonstrando mais humor positivo e como mais atentas, entusiásticas e empenhadas e com mais capacidade de adaptação às solicitações do meio eram as que apresentavam resultados mais elevados nas escalas Griffiths e Vineland.

Verificámos, ainda, que as crianças que frequentavam creches pertencentes a instituições privadas com fins lucrativos apresentavam resultados mais elevados nas escalas Griffiths e Vineland, apesar de nem em todos os casos as diferenças encontradas serem estatisticamente significativas e de a magnitude dos efeitos variar entre pequena e moderada. Estes resultados encontram-se relacionados com o facto de estas crianças serem provenientes de famílias de estatuto socio-económico mais elevado e, portanto, de ambientes familiares de qualidade mais elevada, isto é, mais estimulantes e não com a qualidade das creches que as crianças frequentavam. Com efeito, à semelhança do verificado em outros estudos realizados com crianças nesta faixa etária (Burchinal *et al.*, 1996; Burchinal *et al.*, 2000), encontrámos associações positivas, de fracas a moderadas, entre a qualidade do ambiente familiar, avaliado com recurso à HOME, e os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland. Do mesmo modo, verificámos que estes resultados se encontravam associados, de forma positiva, a algumas características socio-demográficas da família, nomeadamente ao nível educacional da mãe e ao rendimento económico da família.

Apesar de fracas, encontrámos também associações positivas entre os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland e a qualidade global das salas de creche, avaliada com recurso à ITERS. A relação entre a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados e os resultados desenvolvimentais das crianças tem sido vastamente documentada (Phillips *et al.*, 1987; Kontos, 1991; Burchinal *et al.*, 1996; Burchinal *et al.*, 2000). No entanto, nesses estudos verificou-se a existência de uma associação moderada entre a qualidade dos contextos extra-familiares e os resultados desenvolvimentais das crianças a nível cognitivo, social e da comunicação. Os nossos resultados, isto é as associações fracas encontradas, não são alheios à baixa qualidade das salas

estudadas e à pouca variabilidade existente. Lembremos que nenhuma das salas estudadas podia ser considerada de boa qualidade.

Do mesmo modo, tem sido documentada a relação existente entre alguns aspectos estruturais dos contextos extra-familiares, características das salas e dos profissionais, e os resultados desenvolvimentais das crianças, a nível cognitivo, social e da comunicação (Dunn, 1993; Burchinal *et al.*, 1996; Burchinal *et al.*, 2000). As crianças integradas em grupos de menores dimensões tendem a ser mais cooperantes, a envolverem-se em formas de jogo mais sofisticadas e a apresentarem resultados melhores em medidas de competência social. Pelo contrário, as crianças integradas em grupos de dimensões maiores têm tendência a vaguearem sem objectivo pelas salas e a apresentarem níveis inferiores de ajustamento social (Dunn, 1993). De forma semelhante, as crianças integradas em salas em que o número de crianças por adulto é menor apresentam, normalmente, resultados mais elevados a nível cognitivo e das competências de comunicação (Burchinal *et al.*, 1996). No entanto, no nosso estudo, os resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland apareceram associados, de forma positiva, à *Dimensão do grupo* e ao *Rácio adulto-crianças*. Com efeito, as crianças que se encontravam integradas em grupos mais numerosos e em que o número de crianças por adulto era, também, maior apresentavam resultados mais elevados. Consideramos que será necessário estudar de forma mais aprofundada o significado destas relações. Será necessária investigação adicional em que se utilizem amostras de dimensões maiores no sentido de se documentarem os mecanismos de associação entre as características das salas e os resultados desenvolvimentais das crianças nelas integradas

No entanto, em termos explicativos, podemos adiantar a hipótese de nas salas estudadas, uma vez que os resultados indicaram a quase inexistência de interacções positivas, de planificação e de cuidados individualizados, as interacções que as crianças estabeleciam entre si e a forma como se organizavam na realização das actividades serem mais importantes do que as interacções que estabeleciam com os adultos responsáveis. Por outro lado, também surpreendente foi o facto de encontrarmos associações negativas, embora fracas, entre os resultados obtidos pelas crianças e o *Espaço disponível por criança*. Em termos explicativos, estes

resultados poderão dever-se a questões relacionadas com a baixa qualidade das salas estudadas e pouca variabilidade encontrada e com o facto de esta característica das salas não ser um indicador da sua qualidade.

Vários estudos documentaram, também, a existência de associações entre algumas características dos adultos responsáveis pelas salas, nomeadamente a formação e o tempo de experiência profissional, e os resultados desenvolvimentais das crianças (Howes, 1997; Burchinal *et al.*, 2000), isto é as crianças integradas em salas cujos responsáveis possuíam mais formação e tempo de experiência apresentavam melhores resultados a nível cognitivo e da comunicação. No nosso estudo, pelo contrário, encontrámos associações negativas, embora fracas, entre o *tempo de experiência profissional das responsáveis* pelas salas de creche e os resultados obtidos pelas crianças nas escalas de Vineland, nomeadamente a nível dos domínios de *Comunicação*, *Socialização* e de *Actividades da vida diária*, isto é as crianças que obtiveram melhores resultados nesta escala encontravam-se integradas em salas de creche nas quais as responsáveis possuíam menos tempo de experiência profissional. Este resultado poderá ser explicado por aspectos já referidos anteriormente, nomeadamente as educadoras com menos experiência serem mais sensíveis, menos restritivas e providenciarem às crianças mais oportunidades de estimulação. Encontrámos, também, associações negativas, apesar de fracas entre os resultados obtidos pelas crianças nas escalas de Vineland e um aspecto relacionado com as condições de trabalho das responsáveis pelas salas, nomeadamente o *número de horas semanais de trabalho*. Com efeito, resultados mais elevados obtidos pelas crianças nestas escalas apareceram associados a um menor número semanais de horas de trabalho das responsáveis. Este resultado poderá encontrar-se relacionado, de forma indirecta, com a formação das responsáveis pelas salas, uma vez que, como já foi referido, em cinco das salas estudadas as responsáveis eram auxiliares de acção educativa que, como foi também referido, têm horários de trabalho mais alargados. Será necessária investigação adicional no sentido de se documentarem os mecanismos de associação entre os resultados desenvolvimentais das crianças e as características dos responsáveis pelas salas.

Apesar de muitos estudos terem evidenciado os efeitos positivos da frequência de contextos de prestação de cuidados de elevada qualidade no desenvolvimento precoce das crianças, é hoje consensual que estes efeitos só poderão ser apreciados de forma cabal no âmbito de pesquisas que utilizem desenhos longitudinais que evidenciem a durabilidade destes efeitos ao longo do tempo (Burchinal *et al.*, 2000; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, 2003). Por exemplo, Peisner-Feinberg *et al.*, (2001), no seu estudo, realçaram a influência contínua da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados em idade pré-escolar nas competências apresentadas pelas crianças nos primeiros anos de escolaridade básica. Estes efeitos evidenciaram-se a nível de competências cognitivas e da atenção, da linguagem receptiva, da matemática, dos problemas de comportamento e sociabilidade e indicaram que as crianças que tinham usufruído de experiências pré-escolares de melhor qualidade apresentavam melhores resultados desenvolvimentais ao longo de cinco anos. Apesar de os autores apontarem para o facto de a magnitude do efeito da qualidade da prestação extra-familiar de cuidados no desenvolvimento das crianças ser modesta e de se esbater com o decorrer do tempo, os resultados encontrados eram consistentes com os de outros estudos. Como é evidente, deste tipo de resultados emergem implicações importantes no que concerne às políticas relativas à educação precoce e às práticas conducentes à promoção do desenvolvimento das crianças. No nosso estudo não foi utilizado um desenho longitudinal e, desta forma, pudemos, apenas, apreciar os efeitos imediatos da qualidade dos contextos de socialização, família e creche, em alguns aspectos do desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível cognitivo, social e da comunicação¹². No entanto, será oportuno lembrar que 20% das crianças estudadas frequentavam a creche havia mais de dois anos e que 50% entre um e dois anos. De uma forma geral, verificámos que a qualidade do ambiente familiar tinha um efeito positivo nos resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland e que este efeito era mais forte que o da qualidade do contexto de creche. Apesar de os resultados obtidos pelas crianças se encontrarem associados, de forma estatisticamente significativa, a uma qualidade

¹² O Centro de Psicologia da Universidade do Porto, na continuidade do projecto de investigação que decorreu entre 2000 e 2004 encontra-se a desenvolver o projecto de investigação *Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança* (Referência POCI/PSI/58712/2004) no qual a autora deste trabalho colabora.

mais elevada do ambiente familiar, a magnitude destes efeitos era, na maior parte dos casos, pequena. Encontrámos, apenas, efeitos de magnitude moderada a nível dos resultados obtidos na escala Griffiths, no *Quociente Global de Desenvolvimento* e na sub-escala *Audição e Fala*. Assim, a qualidade do ambiente familiar parece ter efeitos a nível do desenvolvimento global com especial incidência a nível da linguagem, mesmo quando se controla a idade cronológica das crianças. Por outro lado, apesar da baixa qualidade evidenciada pelas salas de creche estudadas, constatámos que alguns resultados desenvolvimentais das crianças pareciam variar em função da qualidade dessas mesmas salas, mesmo tendo em conta que a magnitude dos efeitos era pequena e não era sustentada por associações estatisticamente significativas. Desta forma, verificámos a existência de um efeito positivo, embora de magnitude pequena, da qualidade das salas nos resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths a nível da sub-escala de *Realização* e do *Quociente Global de Desenvolvimento*, assim como nos resultados obtidos nas escalas de Vineland, nos domínios de *Comunicação* e de *Socialização*. Apesar da discrepância verificada relativamente aos níveis de qualidade das salas, estes resultados são consistentes com os encontrados em outros estudos (Kontos, 1991; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Burchinal *et al.*, 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001), isto é, a qualidade da prestação extra-familiar de cuidados possui um valor prognóstico, de fraco a moderado, relativamente ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças nos primeiros anos de vida. No entanto, no nosso estudo a qualidade do ambiente familiar evidencia um valor prognóstico mais forte relativamente aos resultados desenvolvimentais. Estes resultados, mais uma vez, ressaltam a importância, para o desenvolvimento das crianças, de uma prestação extra-familiar de cuidados de elevada qualidade, principalmente para aquelas crianças que são oriundas de ambientes familiares de menor qualidade. Howes (1990) verificou que as crianças que se encontravam integradas em creches de baixa qualidade desde idades precoces manifestavam, na idade pré-escolar, mais problemas na relação com as outras crianças, sendo consideradas mais hostis e agressivas, e eram consideradas pelos educadores como apresentando mais dificuldades de atenção e no envolvimento em tarefas. Para além das preocupações, notórias no nosso país, no

sentido de alargar a taxa de cobertura da rede nacional de creches, será necessária, também, uma maior preocupação com a qualidade dos cuidados e da educação que aí são disponibilizados às crianças no sentido de promover o seu desenvolvimento. Por outro lado, o significado dos resultados obtidos por nós só poderá ser completamente dilucidado no âmbito de um estudo no qual a dimensão temporal seja contemplada, isto é, no qual o efeito no desenvolvimento das crianças da frequência de contextos extra-familiares de prestação de cuidados seja perspectivado ao longo do tempo. Será necessária investigação adicional no sentido de se documentarem, também, os mecanismos de associação entre os resultados desenvolvimentais das crianças e as características dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados.

Relativamente às crianças que participaram no nosso estudo, explorámos, também, em que medida as suas características, nomeadamente o temperamento, desempenhavam um papel mediador na relação entre a qualidade dos contextos de socialização, família e creche, e os resultados desenvolvimentais das crianças.

4. Assim, formulámos a nossa quarta questão de investigação, em que medida as características das crianças contribuíam para explicar os efeitos da qualidade dos contextos de socialização nos resultados desenvolvimentais das crianças neles integradas?

Tal como a qualidade dos contextos de socialização influencia a criança, também a criança influencia os contextos em que se encontra integrada. Diferentes crianças podem ter efeitos diferentes no seu mundo social em consequência da especificidade das suas características. Deste modo, ao influenciarem aqueles que, por sua vez, as influenciam, as crianças contribuem para a sua própria trajectória individual de desenvolvimento (Portugal, 1998). Por exemplo, no âmbito do contexto familiar, muito do que os pais fazem é determinado pelos comportamentos da criança. Assim, a frequência da ocorrência de interacções pode ser vista como um reflexo da frequência com que a criança cria ocasiões para tal.

As características de temperamento têm sido vistas como dimensões individuais extremamente importantes no estudo dos efeitos da criança sobre os outros, nomeadamente no modo como as suas características influenciam o

comportamento dos outros. No entanto esta influência é recíproca, uma vez que assim como o temperamento da criança tem efeitos no comportamento dos seus prestadores de cuidados, também o comportamento dos prestadores de cuidados exibe influências na criança, nomeadamente no seu desenvolvimento. De acordo com Sameroff e MacKenzie (1998), as crianças influenciam os seus contextos e os contextos influenciam as crianças. Do mesmo modo, os contextos ambientais influenciam-se mutuamente. Estas influências modificam-se, também, ao longo do tempo em virtude de acontecimentos normativos e não normativos. As crianças não são, apenas, ameaçadas ou protegidas pelas suas próprias características ou pelas características dos seus prestadores de cuidados.

No que respeita às crianças estudadas por nós, verificámos, como já foi referido, que as consideradas mais faladoras, como demonstrando mais humor positivo e como mais atentas, entusiásticas e empenhadas e com mais capacidade de adaptação às solicitações do meio eram as que apresentavam mais competências a nível cognitivo, social e da comunicação. Verificámos também que, apesar de em alguns casos os efeitos não serem muito visíveis, a qualidade dos contextos de socialização, principalmente do contexto familiar, influenciava o desenvolvimento das crianças neles integradas a nível da cognição, da socialização e da comunicação. Restava-nos perceber em que medida estes resultados desenvolvimentais eram, também, fruto da influência das crianças sobre os seus contextos de socialização, isto é, se a relação entre a qualidade dos contextos de socialização e os resultados desenvolvimentais das crianças era, também, uma relação indirecta, processada através das características de temperamento dessas crianças.

As conceptualizações desenvolvimentalistas mais recentes consideram que o temperamento não é apenas um conjunto de traços inerentes à criança, mas um conjunto de diferenças individuais na forma como a criança regula as suas próprias experiências. Esta perspectiva considera que o temperamento é um constructo mais relacional do que pessoal (Sameroff & MacKenzie, *ibid.*).

No que respeita ao nosso estudo, verificámos que algumas dimensões de temperamento, nomeadamente a *Expressividade verbal e emocional*, a *Atenção* e a *Adaptabilidade*, desempenhavam um papel mediador na relação entre a qualidade

do ambiente familiar e os resultados das crianças, a nível do desenvolvimento global e de algumas áreas específicas tais como a comunicação e a socialização. Com efeito, as crianças consideradas mais faladoras e bem dispostas, mais atentas e com mais capacidade de adaptação às solicitações do meio eram as que desencadeavam, por parte dos seus prestadores primários de cuidados, atitudes mais positivas e interacções mais ricas que contribuíam para um ambiente familiar mais estimulante que, por sua vez, influenciava positivamente o desenvolvimento das crianças em termos globais. Mais especificamente, as crianças consideradas mais faladoras, como demonstrando mais humor positivo e como mais atentas influenciavam o seu ambiente de forma positiva, isto é, suscitavam mais interacções verbais com os seus pais, eram, em termos verbais, mais estimuladas por eles e, consequentemente, apresentavam mais competências a nível da *Comunicação*. Do mesmo modo, estas crianças eram as que pareciam beneficiar de mais atenção e de mais oportunidades de socialização por parte dos seus prestadores primários de cuidados, apresentando, também, mais competências a nível da *Socialização*. De acordo com Lerner (Lerner, 1993, *in* Portugal, 1998), o temperamento altera-se em relação ao contexto, pelo que os pais necessitam perceber que são as suas exigências, atitudes, avaliações e interpretações da criança que, em certa medida, afectam as suas interacções. A criança transporta para a relação determinadas características de temperamento, mas os pais necessitam perceber de que forma os seus comportamentos combinam com as características da criança, influenciando a interacção. É importante que os pais compreendam a relação que a criança estabelece com o contexto, que sejam capazes de avaliar as exigências que são impostas à criança e a sua individualidade. Desta forma, poderão promover uma interacção positiva e, por conseguinte, o desenvolvimento da criança.

No que respeita ao contexto extra-familiar de prestação de cuidados, isto é a creche, verificámos, como já foi referido, que, de uma forma geral e por força da sua baixa qualidade, não parecia influenciar significativamente o desenvolvimento das crianças nele integradas. No entanto, quando considerámos a qualidade das salas de creche isoladamente, verificámos que se encontrava associada, de forma directa e indirecta, ao desenvolvimento das crianças a nível da *Comunicação*. Com efeito, verificámos que a dimensão de temperamento das crianças *Expressividade verbal* e

emocional desempenhava um papel mediador na relação entre a qualidade das salas e os resultados das crianças a nível da comunicação. Assim, as crianças consideradas mais faladores e como evidenciando mais humor positivo pareciam suscitar, por parte dos adultos responsáveis pelas salas, mais oportunidades para a estimulação verbal e mais interacções positivas, pareciam ser, também, aquelas que mais se envolviam em interacções com os pares e beneficiavam mais destas condições, apresentando mais competências a nível da comunicação.

Apesar de se ter documentado que, em geral, todas as crianças beneficiam da experiência de creche a nível das diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente a nível da cognição, da comunicação e da socialização, são, contudo, as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, crianças em situação de maior vulnerabilidade, que mais benefícios retiram da frequência de creche apresentando melhores resultados a nível da fluência verbal, memória, compreensão da linguagem e resolução de problemas (Portugal, 1998). Lamb (1998) refere, também, que a prestação extra-familiar de cuidados de elevada qualidade pode ter efeitos positivos e duradouros no desempenho cognitivo das crianças, particularmente para as provenientes de ambientes familiares menos estimulantes. Estes efeitos, no entanto, atenuam-se ao longo do tempo se não forem providenciados às crianças cuidados ou experiências educativas contínuas e de elevada qualidade. No mesmo sentido, Weissberg e Greenberg (1998) referem que os efeitos positivos e duradouros da educação precoce são conseguidos, apenas, em programas de elevada qualidade que se caracterizam por utilizarem curricula desenvolvimentalmente apropriados assentes em actividades da iniciativa da criança, por possuírem equipas de profissionais que recebem formação contínua em desenvolvimento da criança, por organizarem grupos de dimensões limitadas em que existem, pelo menos, dois profissionais responsáveis, por desenvolverem esforços no sentido de envolverem as famílias enquanto parceiros educativos e pela utilização de procedimentos de avaliação apropriados em termos desenvolvimentais. Estas características consubstanciam-se como ingredientes essenciais em qualquer iniciativa que vise prevenir, com sucesso, os efeitos de situações de risco no desenvolvimento das crianças. Um modelo causal explicativo dos efeitos duradouros daqueles procedimentos no desenvolvimento relaciona-se com o facto de o apoio

familiar e a educação precoce, em conjunto, promoverem as competências cognitivas e sociais das crianças que resultam numa maior prontidão escolar e numa melhor transição para o jardim de infância. Posteriormente, esta preparação desencadeia respostas mais positivas por parte dos educadores que promovem as atitudes e a motivação das crianças para a escolaridade e um desempenho melhorado em outros níveis de escolaridade. Por sua vez, o sucesso escolar evidencia-se como um factor de protecção relativamente a problemas de adaptação posteriores (Weissberg & Greenberg, 1998).

5. Neste sentido, formulámos a nossa última questão de investigação, no caso das crianças que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade, **em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados moderava a relação entre a qualidade do ambiente familiar e os resultados desenvolvimentais dessas crianças?**

Das 120 crianças que participaram no nosso estudo, seleccionámos, assim, um grupo de 30 crianças consideradas mais vulneráveis em virtude de serem provenientes de ambientes familiares de menor qualidade e marcados pela desvantagem socio-económica. Com efeito, sem termos ainda em consideração o estatuto socio-económico das famílias, verificámos a existência de efeitos, de magnitude moderada a importante, da qualidade do ambiente familiar nos resultados obtidos pelas crianças nas escalas Griffiths e Vineland, quando as comparámos tendo em conta a qualidade dos seus ambientes familiares, isto é, o serem provenientes de ambientes familiares considerados *suspeitos* e *não suspeitos* em termos de qualidade. É de notar que estes efeitos eram substanciados por diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Estes resultados encontram-se em consonância com os relatados anteriormente relativos ao efeito da qualidade do ambiente familiar nos resultados desenvolvimentais das crianças estudadas e com os encontrados em outros estudos (Burchinal *et al.*, 1996; Burchinal *et al.*, 2000).

No que se refere às famílias das 30 crianças seleccionadas, verificámos que se caracterizavam por as mães possuírem um nível educacional baixo, isto é, por

possuírem, em média, seis anos de escolaridade completos e por auferirem de um rendimento equivalente mensal ($M = 284$ Euros) que, em média, as colocava abaixo do limiar de pobreza definido oficialmente facto que desde já sobressai, uma vez que estas famílias correspondiam, como foi já referido, a 25% do total de famílias estudadas por nós. As definições de pobreza utilizadas nas pesquisas realizadas no âmbito da Psicologia e da Sociologia assentam em critérios económicos e recaem em três categorias gerais, nomeadamente as de pobreza absoluta, pobreza relativa e pobreza subjectiva. Destas, a primeira, de pobreza absoluta, é comumente utilizada em estudos realizados no âmbito do desenvolvimento, da socialização e da intervenção em virtude de assentar numa definição precisa de pobreza, isto é, utilizando os índices oficiais de pobreza construídos com base no rendimento económico (McLoyd, 1997).

No que respeita, ainda, às 30 famílias seleccionadas, verificámos que cerca de 40% correspondiam a famílias monoparentais nas quais as crianças viviam exclusivamente com a mãe. Constatámos, ainda, que em cerca de 30% das famílias, as mães não trabalhavam por diversos motivos, nomeadamente por situações de desemprego e reforma, por serem domésticas ou estudantes. Estes aspectos têm sido apontados como factores de risco que, normalmente, surgem associados à desvantagem económica (McLoyd, *ibid.*). Outro aspecto que, normalmente, surge também associado à desvantagem socio-económica é a baixa qualidade do ambiente familiar. Com efeito, estas 30 famílias apresentavam valores globais na HOME que, em média, eram consideravelmente mais baixos ($M = 27$) que os encontrados no grupo total estudado por nós ($M = 35$), isto é, com uma diferença de cerca de um desvio-padrão, correspondendo ao extremo da distribuição. Destes resultados emergiu uma das limitações desta fase do estudo, uma vez que apresentando estes resultados uma distribuição marcadamente assimétrica, ficámos impossibilitados de utilizarmos esta variável em qualquer tipo de análise paramétrica. Como já referimos anteriormente, as características socio-demográficas da família que, no nosso estudo global ($N = 120$), apresentavam maior valor prognóstico relativamente à qualidade do ambiente familiar foram o *Nível de escolaridade da mãe* e o *Rendimento económico da família*. Na realidade, esta associação entre a qualidade do ambiente familiar e o rendimento familiar é comum e foi documentada

em diversos estudos (Caughy *et al.*, 1994). O rendimento familiar pode influenciar a qualidade do ambiente familiar de forma directa, isto é, através dos recursos de que a família dispõe no sentido de adquirir, por exemplo, livros, brinquedos e outros materiais, aspectos estes que são alvo de avaliação através de escalas como a HOME. No entanto, a HOME avalia, também, aspectos menos tangíveis, tais como a responsividade e a afectividade da mãe relativamente à criança, aspectos estes que tendem a ser menos influenciados pelo rendimento económico da família. Com efeito, verificámos que relativamente aos resultados obtidos nas três sub-escalas da HOME utilizadas para análise, os resultados obtidos por estas 30 famílias na sub-escala *Fornecimento de materiais lúdicos* foram os que mais se distanciaram dos obtidos pelo total de famílias estudadas (cerca de um desvio-padrão). Relativamente aos resultados obtidos nas sub-escalas *Responsividade emocional e verbal da mãe* e *Envolvimento materno com a criança*, verificámos que se distanciavam menos dos obtidos pelo total de famílias participantes. De acordo com Rutter (2000), embora a desvantagem socio-económica apareça estatisticamente associada a um aumento no risco de ocorrerem perturbações no desenvolvimento dos indivíduos, o que está em causa é o facto destes aspectos de carácter social conduzirem a variações na qualidade do ambiente familiar. Assim, o mecanismo de risco próximo decorrerá da baixa qualidade dos cuidados prestados e não da situação de desvantagem socio-económica.

As 30 crianças que integraram esta fase do estudo possuíam idades compreendidas entre os 14 e os 36 meses ($M = 25$), sendo 16 raparigas e 14 rapazes e frequentavam 18 salas, integradas nas 11 creches pertencentes a IPSS, que em termos estruturais, isto é no que respeita às características das salas e dos adultos responsáveis, não diferiam do total de salas estudadas. De forma semelhante, verificámos que a qualidade global destas 18 salas, avaliada com recurso à ITERS, não diferia, em média e em amplitude, da observada no total de salas estudadas. Vários estudos, nomeadamente os realizados nos Estados Unidos, têm chamado a atenção para o facto de os cuidados extra-familiares prestados às crianças provenientes de famílias economicamente desfavorecidas apresentarem uma qualidade mais baixa que os prestados às crianças provenientes de famílias de estatuto socio-económico mais elevado (Phillips *et al.*, 1994; Phillips & Adams,

2001). No nosso estudo não encontramos esta tendência, isto é, não parece existir uma associação entre o estatuto socio-económico da família e a qualidade das creches que as crianças frequentam. Com efeito, as crianças provenientes de famílias de estatuto socio-económico mais baixo encontravam-se a frequentar creches pertencentes a IPSS que, em geral, se destinam a uma população mais carenciada do ponto de vista económico, apesar de nestas creches se encontrarem também integradas crianças de famílias de estatuto socio-económico mais elevado. Por outro lado, as creches pertencentes a instituições privadas com fins lucrativos destinam-se, sobretudo, a crianças provenientes de famílias com maiores recursos económicos. Como já referimos, no nosso estudo global, verificámos a existência de um efeito de magnitude pequena do tipo de creche na qualidade das salas, não assentando este efeito em diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. De uma forma geral, tendo em conta os resultados obtidos, verificámos que, independentemente do facto de se destinarem a famílias mais ou menos favorecidas em termos económicos, as creches estudadas sobressaíram pela sua baixa qualidade. Se esta baixa qualidade se revelava como preocupante ao considerarmos o total das 120 crianças estudadas, muito mais preocupante se revela no caso destas 30 crianças consideradas *em risco*. À semelhança do ocorrido no estudo global, a reduzida variabilidade dos dados obtidos nesta fase do estudo ($DP = .47$) associada ao reduzido tamanho e características da amostra, poderá revelar-se problemática, limitando as possibilidades de detectar possíveis efeitos da qualidade e associações com outras variáveis.

Regressando à nossa questão de investigação que enquadrava, também, um dos objectivos principais do nosso estudo, procurámos perceber se a frequência de creche poderia proteger estas 30 crianças dos efeitos de viverem em ambientes familiares pouco estimulantes e desfavorecidos. Por outras palavras, procurámos determinar se a qualidade das salas de creche, que estas crianças frequentavam, desempenhava um papel moderador na relação entre a qualidade do seu ambiente familiar e os seus resultados desenvolvimentais. Os resultados obtidos não nos permitiram confirmar esta ideia, uma vez não termos verificado a existência de associações entre os resultados obtidos por estas crianças nas escalas Griffiths e Vineland e a qualidade global das 18 salas que frequentavam, à semelhança do já

verificado na primeira fase do estudo. No entanto, apesar de a qualidade global das salas não influenciar de forma estatisticamente significativa os resultados obtidos por estas 30 crianças a nível da comunicação, cognição e socialização, verificámos a existência de efeitos de magnitude pequena a nível da comunicação ($d = .22$) e de um efeito de magnitude moderada a nível da socialização ($d = .35$). Estes resultados podem dever-se, em parte, ao reduzido tamanho e características deste grupo de crianças mas, também, à baixa qualidade evidenciada, de forma geral, pelas salas de creche. Apesar destas limitações, estes resultados são consistentes com os evidenciados em outros estudos em grande escala, nomeadamente nos realizados nos Estados Unidos (NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, 2003). De facto, nestes estudos a magnitude relativamente pequena dos efeitos detectados, quando comparados com os detectados em outras pesquisas, devia-se, em parte, ao facto de os contextos extra-familiares de cuidados estudados não integrarem, apenas, crianças consideradas em risco e, por esse motivo, não apresentarem preocupações específicas em termos de intervenção precoce. Outra explicação possível relaciona-se com o facto de poderem existir outras variáveis, tais como as relacionadas com características da família e das crianças, que, pelo facto de não terem sido controladas, poderem ter interferido nos resultados (NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, *ibid.*). Será necessária investigação adicional no sentido de se perceberem as trajectórias desenvolvimentais destas crianças consideradas *em risco* e de se documentarem, também, os mecanismos de associação entre os seus resultados desenvolvimentais e as características dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados que frequentavam. Importa, sobretudo, perceber qual o impacto destas experiências precoces de baixa qualidade no desenvolvimento e adaptação posteriores destas crianças consideradas em risco por serem oriundas de ambientes familiares desfavorecidos e pouco estimulantes. No sentido de se formularem políticas criteriosas relativas à regulamentação dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados, ao seu financiamento e a outras medidas de carácter social, nomeadamente as que concernem as licenças parentais e os subsídios atribuídos às famílias mais carenciadas, será necessário possuir um conhecimento exacto acerca das formas

através das quais a qualidade dos cuidados disponibilizados às crianças afecta o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, não podemos deixar de tecer algumas considerações relativas às suas limitações e aos resultados obtidos e suas implicações.

O nosso objectivo principal foi o de examinar a influência da qualidade dos contextos de socialização, família e creche, no desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem das crianças. Este objectivo prendia-se com o nosso interesse acerca dos conceitos e processos de vulnerabilidade e de resiliência e com o facto de as características dos contextos em que os indivíduos se encontram inseridos e as experiências que aí lhes são disponibilizadas poderem contribuir para a construção desses processos. Desta forma, interessava-nos particularmente verificar, no caso das crianças que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade devido ao facto de se encontrarem integradas em contextos familiares pouco estimulantes e desfavorecidos, em que medida a qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados poderia consubstanciar-se como um factor de promoção do desenvolvimento dessas crianças.

O reconhecimento de que a vulnerabilidade e a resiliência não se encontram apenas relacionadas com características dos indivíduos, mas que representam processos dinâmicos que operam ao longo do tempo, conduziu a que se criassem oportunidades no sentido de se considerar de que forma os resultados dos estudos realizados poderiam ser utilizados no sentido de se desenvolverem políticas preventivas mais eficazes. Dado que existem factores de risco e de protecção diferentes envolvidos nos resultados desenvolvimentais dos indivíduos e uma vez que os processos que conduzem à resiliência são, em grande parte, influenciados pelo contexto, não é provável que se obtenham resultados visíveis com um único programa de prevenção ou de intervenção (Rutter, 2000).

De acordo com este ponto de vista, o nosso estudo pode ser considerado como um primeiro passo no sentido de estudar as trajectórias desenvolvimentais das

crianças que considerámos como encontrando-se em situação *de risco* e de perceber em que medida as experiências que lhes foram disponibilizadas em idades precoces contribuiriam, em momentos posteriores, para a actualização desse risco ou, pelo contrário, para a construção de processos de resiliência. Como já foi referido, o projecto de investigação, no âmbito do qual desenvolvemos este estudo, encontra-se numa nova fase o que nos permitirá actualizar o nosso conhecimento acerca da totalidade das crianças participantes e, em particular do grupo que considerámos em situação de maior vulnerabilidade. No entanto, será oportuno relembrar que este grupo de crianças foi considerado em situação *de risco* devido, essencialmente, ao estatuto socio-económico das suas famílias. Não foram utilizados outros critérios, tais como as características das crianças. No futuro, com dados actualizados relativos ao trajecto desenvolvimental destas crianças poderemos ter em consideração outros aspectos, nomeadamente de que forma estas crianças se adaptaram ao jardim de infância e como realizaram as tarefas desenvolvimentais que lhe são inerentes. De qualquer forma, um dos resultados emergentes do nosso estudo relaciona-se com o facto destas crianças se encontrarem *em risco* não só por se encontrarem em desvantagem socio-económica, mas também por esta desvantagem afectar a qualidade das experiências que lhes eram disponibilizadas nos seus contextos familiares. Como vimos, apesar da sua idade precoce, os resultados desenvolvimentais destas crianças já apresentavam efeitos da baixa qualidade dos ambientes familiares em que se encontravam integradas. De acordo com Bradley e Whiteside-Mansell (1998) não existem evidências de que, relativamente aos contextos em que se encontram integradas, as crianças mais velhas tenham necessidades diferentes das mais novas. O que se modifica são os padrões e a quantidade de alguns ingredientes necessários ao bem-estar. Quanto mais nova é a criança, mais imediatistas são as suas experiências, isto é, o que conta é o que se passa naquele lugar e naquele momento. Em primeiro lugar, as necessidades específicas que as crianças manifestam em cada momento modificam-se ao longo do tempo e, em consonância, modificam-se também as exigências relativas ao seu ambiente familiar. Em segundo lugar, ao longo do tempo as crianças tornam-se mais auto-suficientes e capazes de modificarem os seus ambientes de acordo com os seus desejos. As crianças mais

novas influenciam o seu ambiente de forma passiva, isto é, as suas acções desencadeiam respostas diferenciadas por parte dos outros; à medida que se tornam mais competentes, as crianças procuram ou constróem os ambientes que melhor respondem às suas necessidades. Estas considerações têm subjacente uma preocupação com as condições de vida das crianças que estudámos, particularmente das que se encontravam em desvantagem socio-económica e integradas em contextos familiares menos estimulantes e que reflectem as condições de vida de grande parte das crianças portuguesas. Como referimos, em 2001 cerca de 20% da população portuguesa encontrava-se em risco de pobreza e, considerando as famílias nas quais ambos os cônjuges trabalhavam, uma em cada cinco possuía rendimentos que se situavam abaixo do nível de pobreza. Das famílias com crianças nas quais só um dos cônjuges trabalhava cerca de um terço podia ser considerado pobre. Neste sentido e rephraseando Zigler (1990), por mais eficazes que sejam os programas de intervenção e as políticas de combate à pobreza e à exclusão não poderão substituir empregos que produzam rendimentos decentes, habitações condignas, cuidados de saúde e de educação apropriados ou comunidades em que as crianças possam encontrar modelos positivos.

A qualidade dos contextos extra-familiares de prestação de cuidados surge, neste âmbito, como crucial. Como vimos, foram vastamente documentados os efeitos positivos e duradouros no desenvolvimento das crianças da frequência de serviços extra-familiares de prestação de cuidados de elevada qualidade. Esta qualidade beneficiaria todas as crianças e, em particular, as que, à semelhança do grupo de 30 crianças estudado por nós, se encontravam em situação de maior vulnerabilidade por serem oriundas de ambientes familiares pouco estimulantes. No entanto, no nosso estudo, a qualidade das creches participantes não exhibia influências significativas nos resultados desenvolvimentais das crianças. Se estes efeitos já eram pouco expressivos, quando considerámos o total de crianças que participaram no estudo, muito mais insignificantes se revelaram ao analisarmos o grupo de crianças consideradas *em risco*. Esta quase ausência de efeitos deveu-se, com certeza, à baixa qualidade evidenciada pelas salas de creche estudadas que, como vimos, apresentavam uma qualidade que variava entre inadequada e mínima, isto é, apenas 17% das salas estudadas davam resposta a necessidades de guarda

e a algumas necessidades de desenvolvimento básicas. Ora, considerando as crianças que se encontravam a frequentar essas creches, seriam, exactamente, as que se encontravam *em risco* as que mais beneficiariam de uma prestação extra-familiar de cuidados de elevada qualidade. Em primeiro lugar, ao terem efeitos positivos e duradouros no desenvolvimento destas crianças, protegê-las e compensá-las-ia dos efeitos de um ambiente familiar pouco estimulante (Bairrão, 2001). Em segundo lugar, ao promover o seu desenvolvimento, contribuiria para um aumento nas probabilidades destas crianças apresentarem níveis de adaptação superiores em outros níveis de escolaridade, nomeadamente no jardim de infância, suscitando atenções e interacções positivas por parte dos educadores. No entanto, este quadro pessimista, que foi traçado sobre o conjunto de creches estudadas, deverá ser temperado por uma análise cautelosa dos resultados imposta pelas limitações contidas no nosso estudo e que fomos apontando ao longo deste trabalho. A amostra utilizada era de tamanho reduzido, circunscrita a uma zona específica do norte do país e não era equilibrada no que diz respeito aos dois tipos de instituições incluídos, isto é, o número de instituições privadas com fins lucrativos era muito inferior ao número de creches integradas em IPSS. Os resultados deste estudo não podem, portanto, ser generalizados a outras áreas e, mesmo, à zona norte do país.

No entanto, os resultados obtidos demonstram a absoluta necessidade de se melhorar a qualidade dos cuidados prestados às crianças mais novas através de esforços sistemáticos no sentido de melhorar o processo educativo bem como aspectos estruturais e características dos prestadores de cuidados, através da mobilização de recursos adicionais (Aguar *et al.*, 2002). Os nossos resultados foram inequívocos no que respeita aos aspectos estruturais que possuíam maior valor prognóstico relativamente à qualidade global das salas e que podem ser alvo de regulamentação e, desta forma, melhorados. Referimo-nos à formação e aos salários auferidos pelos profissionais e à dimensão das salas. Será necessário, também, repensar as políticas, estratégias de financiamento e práticas de creditação ou credenciação que regulamentam os serviços nacionais de prestação de cuidados à infância. Estas mudanças estão claramente dependentes de opções governamentais ao nível da legislação, apoio à investigação e divulgação dos seus

resultados, criação e apoio de programas nacionais, etc. (Aguilar *et al.*, *ibid.*). Aliás, no relatório da OCDE (2002), no que respeita aos cuidados e educação disponibilizados às crianças em Portugal, são identificados vários aspectos que deveriam ser alvo de atenção por parte das entidades oficiais dos quais sobressaem a necessidade de se dar mais atenção às crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos, a desejabilidade de se melhorar a qualidade dos cuidados e da educação que lhe são disponibilizados, nomeadamente através de um maior investimento na formação dos profissionais e da utilização de procedimentos mais eficazes na avaliação dos profissionais e dos contextos de prestação de cuidados. Em conclusão e de acordo com Phillips e Adams (2001: 39),

"deixou de ser apropriado perguntar se a prestação extra-familiar de cuidados é boa, ou má, para as crianças, sem, simultaneamente, ter em consideração o que elas experimentam em casa. A prestação extra-familiar de cuidados pode expor, ou proteger, as crianças relativamente a riscos; pode exacerbar circunstâncias familiares perturbadoras, ou pode providenciar experiências benéficas a crianças que não as recebem em casa. A pesquisa revelou, também, quais as características da prestação extra-familiar de cuidados que são mais relevantes para um início de vida promissor ou preocupante".

Finalmente, um dos resultados emergentes no nosso estudo, que sobressai como interessante, relaciona-se com o papel activo que os indivíduos desempenham na construção do seu próprio desenvolvimento. Com efeito, verificámos que as características das crianças estudadas, nomeadamente o seu temperamento, contribuíam para explicar os efeitos que a qualidade dos contextos tinha nos seus resultados desenvolvimentais. No entanto, apesar de nesta fase da vida as características de temperamento poderem ser consideradas como aspectos constitucionais algo estáveis elas são, também em parte, resultado das interacções que as crianças estabelecem com os outros. Esta contribuição dos indivíduos para o processo de desenvolvimento foi, aliás, realçada por Bronfenbrenner e Morris (1998) nas duas proposições do modelo bioecológico. Desta forma, no modelo bioecológico os elementos subjectivos e os objectivos são vistos como influenciando o curso do desenvolvimento, apesar de nem sempre operarem na mesma direcção. Neste

sentido, na planificação e implementação de qualquer programa de intervenção e de acordo com Bronfenbrenner (2004), será importante compreender a natureza de cada uma destas forças dinâmicas, a começar pelo lado experiencial, isto é, ter, também, em consideração as antecipações, esperanças, dúvidas ou crenças dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o Estudo da Qualidade em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Abbott-Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2000). Structural Model of Head Start Classroom Quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 115-134.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). Worlds Views in Psychology: Trait, Interactional, Organismic, and Transactional Perspectives. In D. Stokols; I. Altman, (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York, Wiley.
- Bailey, D. B. Jr. (1989). Assessing Environments. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Assessing Infants and Preschoolers with Handicaps*. New York, Maxwell MacMillan International Publishing Group.
- Bailey, D. & Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Preschooleers with Disabilities*. New York, Maxwell Macmillan International.
- Bairrão, J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades e suas Famílias: O Caso da Intervenção Precoce. *Inovação*, Vol. 7, 1, 37-48.
- Bairrão, J. (1995). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, Vol. X, 3, 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar. Alguns Resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In

- Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Departamento da Educação Básica.
- Bairrão, J. (2001). *The impact of pre-school and family socialization settings on child's development*. Comunicação apresentada no Congresso Europeu de La Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Santiago de Compostela.
- Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J., Leal, T., Abreu-Lima, I., & Morgado, R. (1997). Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação (Ed.), *Estudos Temáticos. Vol II: A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Bairrão, J., Leal, T., & Gamelas, A. M. (1999). *Educação Pré-escolar em Portugal – Estudo de Qualidade*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica. *Inovação*, 10 (1), 7-19.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.

- Blau, D. M. (2000). The Production of Quality in Child-Care Centers: Another Look. *Applied Developmental Science*, Vol 4(3), 136-148.
- Bradley, R. H. & Whiteside-Mansell, L. (1998). Home Environment and Children's Development: Age and Demographic Differences. In M. Lewis & Feiring C. (Eds.), *Families, Risk, and Competence*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Development Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). L'Ecologie Experimental de L'Éducation. In A. Brandot, A. Gonnin-Lafond, D. Zay, (Eds.), *Sociologie de L'École. Pour une Analyse de L'Etablissement Scolaire*. Paris, Dunod.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting Systems in Human Development: Research Paradigms: Present and Future. In N. Bolger, A. Caspi *et al.*, (Eds). *Persons in Context: Development Process*. New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. In P. Moen; G. H. Elder; K. Lüscher (Eds.), *Examining Lives in Context. Perspectives on Ecology of Human Development*. Washington, D.C., American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring Environments across the Life Span. Emerging Methods and Concepts*. Washington, American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2004). Bioecological Theory of Human Development. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 6963-6970.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The Evolution of Environmental Models in Development Research. In P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. I. History, and Methods* (W. Kessen, vol. editor). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9, 1, 115-125.
- Bronfenbrenner U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Process. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1 Theoretical Models of Human Development*. New York: Wiley.
- Brooks-Gunn, J. (1995). Children in Families in Communities: Risk and Intervention in the Bronfenbrenner Tradition. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, American Psychological Association.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and Classroom Correlates of Head Start Children's Developmental Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1987). Application of Hierarchical Linear Models to Assessing Change. *Psychological Bulletin*, 101, 147-158.
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. (1998). Socialization Processes. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*. New York: Wiley.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, J. E. (1996). Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, Jr., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burchinal, P., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D., & Clifford, D. (2000). Children's Social and Cognitive Development and Child Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Sex, or Ethnicity. *Journal of Applied Developmental Sciences*, 4, 149-165.
- Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment*. Little Rock, University of Arkansas at Little Rock.
- Camp, B. W. & Headley, R. (1994). Predicting Developmental Status from the Home Screening Questionnaire at 12 Months. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15 (3), 204-206.
- Cassidy, D. J., Buell, M.J., Pugh-Hoese, S., & Russell, S. (1995). The Effect of Education on Child Care Teachers' Beliefs and Classroom Quality: Year One Evaluation of the TEACH Early Childhood Associate Degree Scholarship Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 171-183.

- Castro, S. L. & Gomes, I. (1996). *As Escalas Griffiths Adaptadas ao Português: Versão Parcial para Investigação*. (Laboratório de Fala, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).
- Caughy, M., DiPietro, J. A., & Strobino, M. (1994). Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children. *Child Development*, 65, 457-471.
- Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993). Prospects and Promises in the Study of Resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology. A Power Primer. *Psychological Bulletin*, vol.112 (1), 155-159.
- Cohen, D. J., Dibble, E., & Graw, J. M. (1977). Fathers' and Mothers' Perceptions of Children's Personality. *Arch Gen Psychiatry*, vol.34, April, 480-487.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The Science of Prevention. A Conceptual Framework and Some Directions for a National Research Program. *American Psychologist*, 48 (10), 1013-1022.
- Coons, C. E., Gay, E. C., Fandal, A. W., Ker, C., & Frankenburg, W. K. (1981). *The Home Screening Questionnaire. Reference Manual*. John F. Kennedy Child Development Center. University of Colorado Health Sciences Center. Denver, Colorado.

- Courville, T. & Thompson, B. (2001). Use of Structure Coefficients in Published Multiple Regression Articles: β is Not Enough. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 61 (2), 229-248.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). Parents as Child Care Consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35-38.
- Deater-Deckard, K., Pinkerton, R., & Scarr, S. (1996). Child Care Quality and Children's Behavioral Adjustment. A Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.37, 8, 937-948.
- Dibble, E. & Cohen, D. J. (1974). Companion Instruments for Measuring Children's Competence and Parental Style. *Arch Gen Psychiatry*, vol. 30, June, 805-815.
- Direcção Geral de Estudos, Estatísticas e Planeamento (DGEEP). (2003). *Carta Social - Rede de Serviços e Equipamentos*. Lisboa, Ministério da Segurança Social, da Família e da Criança.
- Dunn, L. (1993). Proximal and Distal Features of Day Care Quality and Children's Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Early Childhood Education and Care. Country Profile (2002). Retirado de www.oecd.org/dataoecd/24/6/1956401.pdf. em 3 de Março de 2005.
- ECCE Study Group (1997). *Questionário à Família*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação nº 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, FPCE - UP).
- ECCE Study Group (1997). *Questionário de Avaliação das Características Estruturais do Jardim de Infância*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação nº 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, FPCE - UP).

- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child Development: Vulnerability and Resilience. *Social Science & Medicine*, 43 (5), 621-635.
- Garbarino, J. (1990). The Human Ecology of Early Risk. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Garbarino J. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garbarino, J. & Abromowitz, R. H. (1992a). The Ecology of Human Development. In J. Garbarino (Ed.), *Children and Families in the Social Environment*. New York, Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & Abramowitz, R. H. (1992b). Sociocultural Risk and Opportunity. In J. Garbarino (Ed.), *Children and Families in the Social Environment*. New York, Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Garnezy, N. (1996). Reflections and Commentary on Risk, Resilience, and Development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents*. Cambridge University Press.
- Garrett, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty Experiences of Young Children and the Quality of Their Home Environments. *Child Development*, 65, 331-345.

- Glossop, R. G. (1988). Bronfenbrenner's Ecology of Human Development: A Reappreciation. In A. R. Pence (Ed.), *Ecological Research with Children and Families. From Concepts to Methodology*. New York. Teachers College Press.
- Goelman, H. (1988). The Relationship Between Structure and Process Variables in Home and Day Care Settings on Children's Language Development. In R. A. Pence (Ed.), *Ecological Research with Children and Families. From Concepts to Methodology*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Griffiths, R. (1984). *The Abilities of Young Children. A Comprehensive System of Mental Measurement for the First Eight Years of Life*. Bucks: The Test Agency Limited.
- Griffiths, R. (1986). *The Abilities of Babies. A Study in Mental Measurement*. Association for Research in Infant & Child Development.
- Griffiths, R. (1996). *The Griffith's Mental Development Scales, from birth to 2 years. Manual*. The Test Agency.
- Grotberg, E. H. (1999). The International Resilience Project. Research Application, and Policy. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e Violência na Criança e no Jovem*. Lisboa, Clínica Universitária de Pediatria, Departamento de Educação Médica.
- Hagkull, B. & Bohlin, G. (1995). Day Care, Family and Child Characteristics and Socioemotional Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 505-526.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1989). *The Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1990). *Infant/ Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1994). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche*. (A. I. M. Pinto & T.P.G.D. Silva, tradução provisória). Manuscrito não publicado (Original publicado em 1990).

Helburn, S. W. & Howes, C. (1996). Child Care Cost and Quality. *The Future of Children Financing Child Care*, vol.6, 2 – Summer/Fall, 62-82.

Home Observation for Measurement of the Environment (s/d). *Description of HOME Inventory. Administration & Scoring. Key References. Contact Information*. Retirado em Maio de 2003 de www.ualr.edu/~crtldept/home4.htm.

Howes, C. (1997). Children's Experiences in Center Based Care as a Function of Teacher Background and Adult:Child Ratio. *Merrill Palmer Quarterly*, 43, 404-425.

Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Care. *Child Development*, 63, 449-460.

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa, Temas e Debates.

Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1985). *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Pergamon Press.

Instituto Nacional de Estatística (2004, Outubro). Dia Internacional de Erradicação da Pobreza. *Destaque. Informação à Comunicação Social*.

- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Taylor, A. (2004). Genetic and Environmental Processes in Young Children's Resilience and Vulnerability to Socioeconomic Deprivation. *Child Development*, 75 (3), 651-668.
- Kontos, S. J. (1991). Child Care Quality, Family Background and Children's Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 249-262.
- Lamb, M. (1997). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates, and Consequences. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.); W. Damon (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol IV: Child Psychology in Practice*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Liddle, H. A. (1994). Contextualizing Resiliency. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America. Challenges and Prospects*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1994). Some High-risk Adolescents do not Develop Conduct Problems: A Study of Protective Factors. *International Journal of Behavioral Development*, 17(4), 753-777.
- Lozoff, B., Park, A. M., Radan, A. E., & Wolf, A. W. (1995). Using the HOME Inventory with Infants in Costa Rica. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (2), 277-295.

- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience; Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- McCartney, K. & Rosenthal, R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child Development*, 71, 173-180.
- Maccoby, E. E. (1995). The Two Sexes and Their Social Systems. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, American Psychological Association.
- McLoyd, V. C. (1997). Children in Poverty: Development, Public Policy, and Practice. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.); W. Damon (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol IV: Child Psychology in Practice*. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- McLanahan, S. S., Astone, N. M., & Marks, N. F. (1991). The Role of Mother-only Families in Reproducing Poverty. In A. C. Huston (Ed.), *Children in Poverty. Child Development and Public Policy*. Cambridge University Press.
- Magnusson, D. & Stattin, H. (1998). Person-Context Interaction Theories. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 1. Theoretical Models of Human Development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational*

- Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. *American Psychologist*, 53, 2, 205-220.
- Melhuish, E. C. (2001). The Quest for Quality in Early Day Care and Preschool Experience Continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 1-6.
- Ministério da Educação (2002). *Ano Escolar 2002-2003: Dados Globais de Referência*. Retirado a 4 de Outubro de 2002 do web site: www.dapp.min-edu.pt/est_plan/pdf/mudar.pdf
- Moen, P. & Erickson, M. A. (1995). Linked Lives: A Transgenerational Approach to Resilience. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lücher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, American Psychological Association.
- National Assotiation for the Education of Young Children (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth trough age 8*. Washington: NAEYC.
- National Assotiation for the Education of Young Children (1998). *Accreditation Criteria and Procedures - Summary of a position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington: NAEYC.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960-980.

- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impact of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74, 1454-1475.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris, Education and Training Division.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2004). *Babies and Bosses: Reconciling Work and Family Life. New Zealand, Portugal and Switzerland. Vol. 3*.
- Osofsky, J. D. & Thompson, M. D. (2000). Adaptive and Maladaptive Parenting: Perspectives on Risk and Protective Factors. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.
- Overton, W. F. (1998). Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, and Methodology. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 1. Theoretical Models of Human Development*. New York, Wiley.
- Pasamanick, B. & Knobloch, H. (1964). The Epidemiology of Reproductive Casualty. In S. Sapir; A. C. Nitzburg (Eds.). *Children with Learning Problems*. New York, Brunnel/Mazel.
- Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinal, M. R. (1997). Relations between Preschool Children's Child Care Experiences and Concurrent Development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to

- children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Pessanha, M. & Bairrão, J. (2003). The Home Screening Questionnaire: A Validation Study. *International Journal of Child & Family Welfare*, 6 (1-2), 27-32.
- Pessanha, M. & Bairrão, J. (2004). Questionário de Rastreio do Ambiente Familiar: Estudo de Validação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica. Formas e Contextos*, vol. X. Braga, Psiquilíbrios Edições.
- Phillips, A. D., Voran, M., Kisker, E., Howes, C., & Whitebook, M. (1994). Child Care for Children in Poverty: Opportunity or Inequity? *Child Development*, 65, 472-492.
- Phillips, D. & Adams, G. (2001). Child Care and Our Youngest Children. *The Future of Children*, 11(1), 35-51.
- Phillips, D., Scarr, S., & McCartney, K. (1987). Child-Care Quality and Children's Social Development. *Developmental Psychology*, 23(4), 537-543.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2001). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (4), 475-496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 181-303.
- Pierrehubert, B., Ramstein, T., Krucher, R., El-Najar, S., Lamb, M., & Halfon, O. (1996). L'Évaluation du Lieu de Vie du Jeune Enfant: Développement d'un Instrument. *Bulletin de Psychologie*, 426, tomo XLIX.

- Pinto, A. I. (2004). *A Escala de Personalidade da Criança: Estudo de Validação*. Manuscrito não publicado.
- Pinto, A. I., Aguiar, C., Barros, S., Pessanha, M., & Bairrão, J. (no prelo). Relações entre Idade Desenvolvimental, Dimensões do Comportamento Adaptativo e Envolvimento Observado. *Análise Psicológica*.
- Pinto, A. I., Cruz, O. M. S. R., & Bairrão, J. (2004). A Escala de Personalidade da Criança: Validação de uma Medida do Temperamento para Crianças. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica. Formas e Contextos*, vol. X. Braga, Psiquilíbrios Edições.
- Pinto, A. I. & Grego, T. (1994). *Uma experiência psicopedagógica no ensino pré-primário*. Manuscrito não publicado.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Lisboa, Porto Editora.
- Preacher, K. J. & Leonardelli, G. J. (2004). Calculation for the Sobel Test. An Interactive Calculation Tool for Mediation Test. Retirado em Fevereiro de 2004 de www.unc.edu/~preacher/sobel/sobel.htm.
- Rak, C. & Patterson, L. (1996). Promoting Resilience in At-Risk Children. *Journal of Counseling & Development*, 744, 368-373.
- Ramey, C. T. & Finkelstein, N. W. (1981). Psychosocial Mental Retardation: A Biological and Social Coalescence. In M. J. Begab, H. C. Haywood & Garber, H. L. (Eds.), *Psychosocial Influences in Retarded Performance*. Volume I: *Issues and Theories in Development*. Baltimore, Universetsy Park Press.

- Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento). *Guiões Técnicos*, 4. Direcção-Geral da Acção Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Roosa, M. W. (2000). Some Thoughts about Resilience versus Positive Development, Main Effects versus Interactions, and the Value of Resilience. *Child Development*, 71 (3), 567-569.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York, Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.
- Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B., & Pickles, A. (1995). Understanding Individual Differences in Environmental Risk Exposure. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lücher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, American Psychological Association.
- Sagor, R. (1996). Building Resiliency in Students. *Educational Leadership*, 54(1), 38-43.
- Sameroff, A. (1975). Early Influences on Development: Fact or Fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.
- Sameroff, A. (1993). Models of Development and Developmental Risk. In C. H. Zeanah Jr. (Ed), *Handbook of Infant Mental Health*. New York. The Guilford Press.

- Sameroff, A. (1995). General Systems, Theories and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Vol. I Theory and Methods*. New York, John Wiley.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental Systems: Contexts and Evolution. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. History, Theory, and Methods*. New York, Wiley.
- Sameroff, A. J. (1989). Commentary: General Systems and the Regulation of Development. In M. R. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Systems and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sameroff, A. J., Bartko, W. T., Baldwin, A., Baldwin, C., & Seifer, R. (1998). Family and Social Influences on the Development of Child Competence. In M. Lewis & C. Feiring (Eds.), *Families, Risk, and Competence*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sameroff, A. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research, Vol. 4*, Chicago, University of Chicago Press.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional Regulation and Early Intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional Regulation and Early Intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. & MacKenzie, M. J. (2003). A Quarter-Century of the Transactional Model: How Have Things Changed? *Zero to Three, September*, 14-22.

- Sameroff, A. J., Seifer, R.; Barocas, Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence Quotient Scores of 4-Year-Old Children: Social-Environmental Risk Factors. *Pediatrics*, Vol. 79, 3, 343-350.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Simeonsson, R. & Thomas, D. (1994). Promoting Children's Health, Education, and Well-Being. In R. J. Simeonsson (Ed.), *Risk Resilience and Prevention*. Baltimore Paul H. Brooks.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales. Interview Edition Survey Form Manual*. Minnesota, American Guidance Service.
- Sroufe, L. A. & Rutter, M. (1984). The Domain of Developmental Psychopathology. *Child Development*, 83, 173-189.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3rd edition). New York, HarperCollins.
- Tietze, W., Bairoão, J., Leal, T., & Rossbach, H. (1998). Assessing Quality Characteristics of Center-Based Early Childhood Environments in Germany and Portugal: A Cross-National Study. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIII, 2, 283-298.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairoão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of Observed Process Quality in Early Child Care and Education Programs in Five Countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- Wachs, T. (2000). *Necessary but not Sufficient*. Washington D. C., American Psychological Association. Chaps. 1, 11.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (2nd ed.). New York: Norton.

Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. In W. Damon, I. Siegel, & K. A. Reminger (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. IV: Child Psychology in Practice*. New York, John Wiley & Sons, Inc.

Werner, E. E. (1990). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.

Werner, E. E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.

Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.

Vacha-Haase, T. & Thompson, B. (2004). How to Estimate and Interpret Various Effect Sizes. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 473-481.

van Ijzendoorn, M. H., Tavecchio, L. C., Stams, G. M., Verhoeven, M. E., & Reiling, E. J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 437-454.

Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does it Matter and does it Need to Be Improved?* Retirado a 20 de Junho de 2002, do Web site do Institute of Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison: <http://aspe.os.dhhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm>

- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2002). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho Nacional de Educação.
- Zigler, E. F. (1990). Foreword. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Factor influencing five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442,

ERRATA

Na página 268, Tabela 54, os valores a considerar para o domínio *Socialização* deverão ser os que se encontram assinalados.

Tabela 54. Análise Linear Hierárquica Relacionando a Qualidade do Ambiente Familiar com os Resultados Obtidos na Vineland controlando as Dimensões de Temperamento

	<i>Comunicação</i>			<i>Socialização</i>			<i>Vineland Total</i>		
	B	SE	d	B	SE	d	B	SE	d
Intercept	45.17***	1.93		41.17***	.59		121.27***	4.26	
HOME	.23*	.10	.12	.11*	.04	.17	.37*	.18	.09
Ex. V. E.	4.98***	.77	.36	1.05**	.34	.22	9.85***	1.65	.33
Intercept	45.17***	1.93		41.17***	.63		121.28***	4.64	
HOME	.22*	.10	.12	.11*	.05	.18	.35	.20	.08
Atenção	3.38***	.73	.26	.43	.30	.10	6.77***	1.66	.24
Intercept	45.16***	2.10		41.17***	.63		121.27***	4.62	
HOME	.26*	.10	.14	.11*	.05	.18	.39*	.20	.10
Adaptab.	5.01***	1.13	.28	1.11*	.54	.18	11.40***	2.47	.30

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$